121

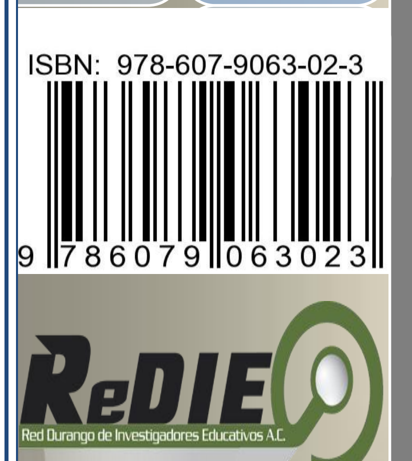
MODELOS ESCOLARES CONTEMPORÁNEOS

SU ABORDAJE A TRAVÉS DE ANÁLISIS COMPARATIVOS



ISBN: 978-607-9063-02-3

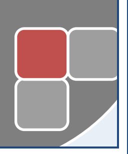
9 786079 063023

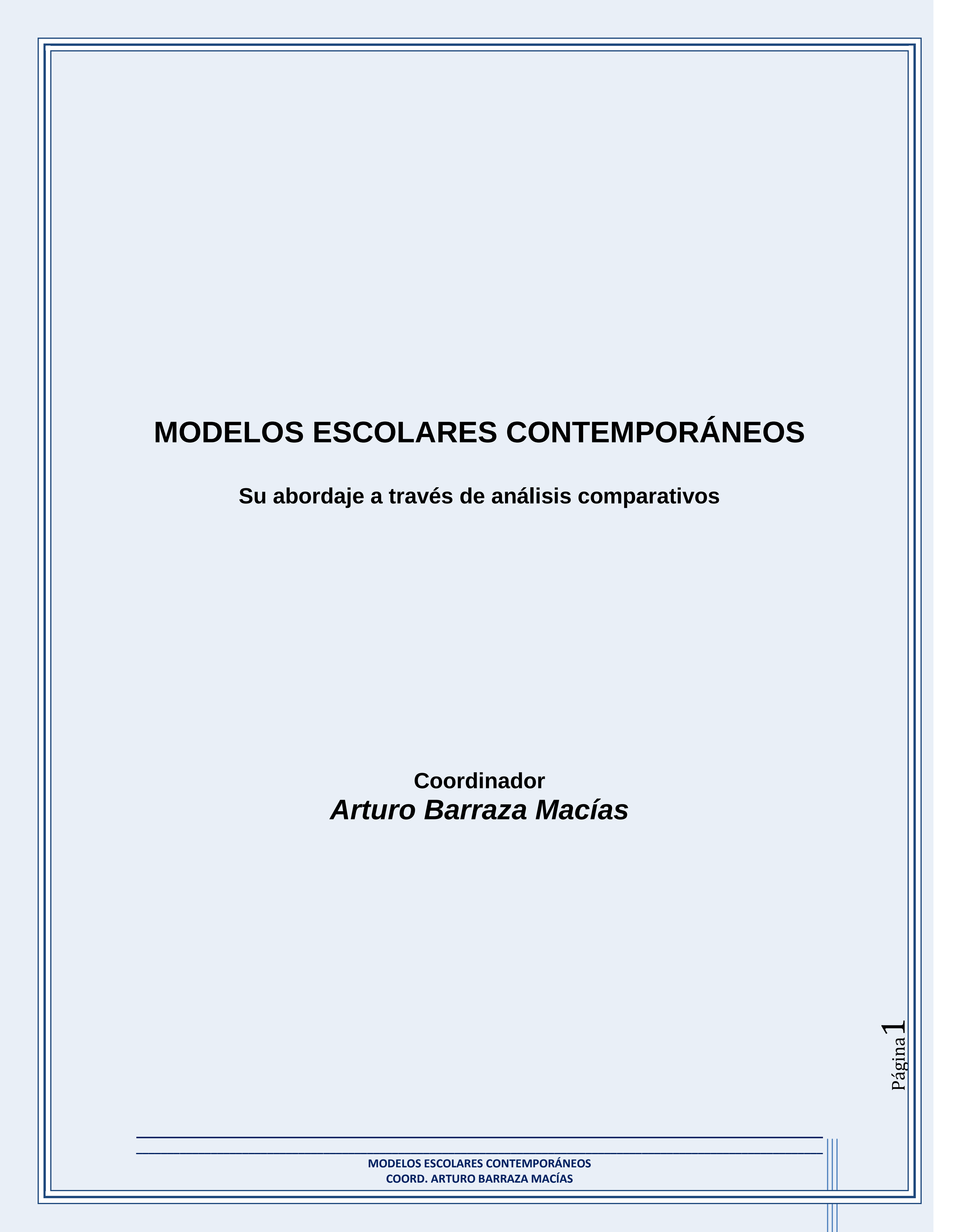




Instituto Universitario
Anglo Español
Posgrado

COORDINADOR
ARTURO BARRAZA MACÍAS





MODELOS ESCOLARES CONTEMPORÁNEOS

Su abordaje a través de análisis comparativos

Coordinador

Arturo Barraza Macías

Primera edición en mayo de 2012
Editado en México
ISBN: 978-607-9063-02-3

Editores:
Instituto Universitario Anglo Español A. C.
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Ilustración de portada: Antonio Ruiz (http://www.facebook.com/enespanol#!/antonioruizi)

CONTENIDO

PRÓLOGO

Los procesos de formación institucionalizados se encuentran inmersos en un mar de principios axiológicos, epistemológicos y teleológicos que le dan sentido y significado a cada una de las prácticas que en las escuelas se desarrollan. Así como la teoría se gesta en los espacios prácticos, la práctica (en cualquier rincón) jamás se desarrolla sin una teoría que le dé sustento y es, justamente desde este principio que los modelos educativos se han gestado, implementado, derogado, cuestionado y reinventado a lo largo de la historia.

Nuestro actuar cotidiano en el ámbito educativo no se da en el vacío, es innegable la gran cantidad de información que los docentes tienen y ponen en práctica cuando de intervenir se trata. Sin embargo, esta realidad adquiere un significado diferente cuando el docente se transforma en estudiante y comienza a ejercer (desde su nuevo rol) la función crítica, analítica y siempre aguda, de autoanalizarse. Porque analizar las propuestas teóricas (elegidas libremente) no es otra cosa que un ejercicio de introspección, a partir del cual vamos enfrentándonos a nuestra propia esencia como profesionales de la educación.

Los Estudiantes y egresados del doctorado en ciencias de la educación han plasmado en estas 118 cuartillas, no solamente un concienzudo análisis de 16 modelos educativos que (por una u otra razón) tienen en común ser considerados como propuestas vanguardistas y dignas hijas de su época; sino que además, reflejan, en mucho, la mística y la naturaleza de quien los aborda.

Sumergirse en la disertación acerca del modelo de escuela acelerada y la escuela de tiempo completo, permite identificar cuáles son los rasgos que definen a la autora, entre ellos su extraordinario compromiso con el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos; la dignidad que le confiere a la institución, como agente formador por excelencia; la urgente necesidad que se advierte en su permanente profesionalización, por conocer y aplicar las innovaciones que se van

desarrollando a nivel internacional, tanto en lo educativo como en lo tecnológico; y, por último, su dedicación de tiempo completo a la noble tarea de estudiar. Estos rasgos los comparte Alejandra Méndez Zúñiga con los dos modelos educativos que eligió para este trabajo.

El segundo texto que integra este libro, lo escribe Abelardo Gracia Álamos y elige como motivo de su análisis los modelos de las escuelas de tiempo completo y las escuelas fe y alegría. Valores como la justicia, la democracia, la solidaridad y la igualdad, son principios que no sólo se encuentran en el hilo discursivo de estas páginas; se advierte en ellas un compromiso real del autor con la necesidad de hacerlos cumplir, de vivirlos en las instituciones y hacer de ellos el principio y el fin de nuestra tarea como docentes.

El texto que nos regala Darío Rocha Estrada, al que titula "Escuelas Charter y Escuelas Aceleradas: Estudio Comparativo", es una ventana abierta a su personalidad analítica, sistemática y plena de interrogantes académicas y de su sed por resolverlas. La forma en que Darío nos presenta el análisis de estas propuestas educativas, ayuda tanto al lector experto como al novel a entender los planteamientos torales de las mismas, gracias a su cuidada estructura y lógica argumentación. Nos ofrece, a ratos una lectura unilateral de cada modelo y, cuando así lo considera pertinente, integra el análisis en una retórica que no por sencilla es menos profunda.

La escuela inclusiva es un anhelo de nuestro tiempo y una deuda que seguimos teniendo con la sociedad y Fernando Rodríguez Carrillo nos ofrece en su escrito, elementos teóricos suficientes para entender un modelo tan complejo en su esencia y en su formalización. La inclusión no es demagogia, sino compromiso que implica una fuerte formación teórica y un inagotable sentido del deber. Pensar en la escuela inclusiva y compararla con la propuesta de la escuela de tiempo completo resultó ser un acierto enorme en este libro, pues ambos modelos son igualmente complejos, en apariencia, irreconciliables pero dignos representantes de su época.

José Germán Lozano Reyes elabora un análisis comparativo entre los programas de la política de elección de escuela: Bono Escolar y Escuelas Charter; ambos operando en varios países de Europa, Latinoamérica y América del Norte y, también ambos visualizándose como opciones para fortalecer la formación mexicana.

Los modelos que aborda Germán Lozano en su análisis, son de orden pragmático, se instalan en una política de resolución de problemas de acceso a la educación, se materializan como dos alternativas para favorecer el ingreso a la escolarización de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica, a los cuales se les cuestiona su adhesión a la política neoliberal; situaciones que el escritor plantea de forma magistral.

En el capítulo “Modelos Educativos de las Escuelas Fe y Alegría y Escuelas Inteligentes: Análisis Comparativo”, Luis Fernando Hernández Jácquez nos ofrece un texto reflexivo con una profunda sensibilidad social, no es solamente una fría exposición de datos, teoría y principios, constituye una aportación importante para todo aquel que decida comprender el sentido real de la educación a partir de un análisis comparativo que se mueve entre lo científico y lo subjetivo del quehacer humano.

El capítulo 7 “Análisis de Modelo de Escuelas Eficaces y Escuelas Aceleradas, Medio para Garantizar la Calidad”, es un pasaje que ofrece información actual, suficiente y pertinente, respecto a los dos modelos que dan origen al nombre del capítulo. Frine Virginia Montes Ramos, no escatima en calidad discursiva e informativa; nos regala suficiente información como para que nosotros, lectores, podamos recrear los modelos y entender sus alcances y limitaciones, desde una perspectiva absolutamente académica, objetiva y científica, aspiraciones todas de aquel que se desempeñe en el campo de la investigación y de la difusión.

En el capítulo escrito por Arturo Barraza Macías, a quien agradezco infinitamente su invitación a prologar este gran esfuerzo editorial, los lectores encontraremos la agudeza mental y extraordinaria capacidad de análisis que

caracteriza al autor. Este capítulo cierra “con broche de oro”, el libro que tienen en sus manos y lo hace a la manera *sui generis* de su coordinador: cuestionando, incitando, moviendo fibras, habiendo trastabillar a quien se siente seguro en una posición de confort intelectual. Es una invitación a reconsiderar nuestra adhesión a las nuevas propuestas educativas, a partir de un análisis que trascienda el nivel instrumental y logre llegar al corazón de las mismas.

Felicito amplia y profundamente a los autores de cada uno de los capítulos que conforman este interesante libro, felicito a su Coordinador no solamente por la iniciativa de producirlo y coordinarlo, sino también por generar espacios en los que los interesados en el hecho educativo, desde la trinchera en la que estén, sean capaces de hacer escuchar sus voces, voces informadas, voces sensibles, voces autorizadas. Este texto es una invitación a resignificar nuestra tarea, nuestra misión en el mundo, nuestra vida; es una invitación a entender lo que hacemos y a hacer lo que entendemos.

¡Muchas felicidades!

Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango

Responsable del Seminario Permanente de Investigación Educativa ReDIE

INTRODUCCIÓN

La formación doctoral se ha orientado, centralmente, a buscar que sus destinatarios desarrollen prácticas de investigación que, con un alto rigor metodológico, impacten el conocimiento de frontera del campo de estudio abordado, sin embargo, paralelo a este propósito formativo se busca también proporcionar un marco de referencia global y actualizado del campo de estudio en que se realizan los estudios doctorales.

En el Doctorado en Ciencias de la Educación, que oferta el Instituto Universitario Anglo Español (en Durango, México), se abordan una serie de seminarios que permiten que el estudiante se forme, e incremente su conocimiento, en las distintas áreas y campos de estudio de interés para la educación; entre esos seminarios sobresale el denominado "Estructura del Sistema Educativo y Modelo Educativo y Escolar".

En este seminario se aborda, desde una perspectiva política y organizacional, la estructura de los sistemas educativos nacionales haciendo hincapié en su carácter centralizado o descentralizado; así mismo, se abordan una serie de modelos escolares que se operan actualmente en distinto países, aunque la mayoría de ellos se dan fundamentalmente en sistemas educativos insertos en un marco político altamente descentralizado.

Bajo esta línea de contenidos, plasmados en el programa de estudios correspondiente a este seminario, es que los estudiantes estudian modelos escolares latinoamericanos, como lo son "la Escuela Nueva Colombiana" o la "Escuela Fe y Alegría", o modelos escolares estadunidenses, como lo son "la Escuela Chárter" o "la Escuela Acelerada". Sin embargo, el propósito formativo en este seminario no se concreta al estudio e incorporación acrítica de estos modelos por los doctorantes, sino que se busca que los estudiantes los analicen y asuman críticamente.

Para lograr este objetivo es que se pide como producto final del seminario un análisis comparativo entre dos de los modelos estudiados; los modelos analizados y los ejes de análisis son elegidos libremente por los doctorantes. Una vez presentados estos análisis, y aprobados por el titular del seminario, se seleccionaron seis de ellos para integrarlos en el presente libro.

Como complemento a esta acción, se hizo una invitación expresa a los egresados de este Doctorado para que presentarán propuestas para capítulos de libro; una vez finalizado el plazo dado para la recepción de estas propuestas solamente se recibieron dos trabajos más, por lo que el libro quedó integrado por ocho capítulos.

En el primer capítulo Alejandra Méndez Zuñiga, estudiante de la cuarta generación del doctorado, analiza los modelos “Escuela Acelerada” y “Escuela de Tiempo Completo”.

En el segundo capítulo Abelardo Gracia Álamos, estudiante de la cuarta generación del doctorado, analiza los modelos “Escuela de Tiempo Completo” y “Escuela Fe y Alegría”.

En el tercer capítulo Darío Rocha Estrada, estudiante de la cuarta generación del doctorado, analiza los modelos “Escuela Charter” y “Escuela Acelerada”.

En el cuarto capítulo Fernando Rodríguez Carrillo, egresado de la tercera generación del doctorado, analiza los modelos “Escuela Inclusiva” y “Escuela de Tiempo Completo”.

En el quinto capítulo José Germán Lozano Reyes, estudiante de la cuarta generación del doctorado, analiza los programas “Bono Escolar” y “Escuela Charter” ambos de la política de elección de escuela.

En el sexto capítulo Luís Fernando Hernández Jácquez, estudiante de la cuarta generación del doctorado, analiza los modelos “Escuela Fe y Alegría” y “Escuela Inteligente”.

En el séptimo capítulo Frine Virginia Montes Ramos, estudiante de la cuarta generación del doctorado, analiza los modelos “Escuelas Eficaces” y “Escuelas Aceleradas”

En el octavo capítulo Arturo Barraza Macías, egresado de la primera generación de este doctorado, analiza los modelos “Escuela de Procesos Innovadores” y “Escuelas con Innovación Tecnológica”.

CAPÍTULO UNO

ESCUELA ACELERADA Y DE TIEMPO COMPLETO. DOS MODELOS EDUCATIVOS VIGENTES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Alejandra Méndez Zúñiga
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

En este artículo se realiza un análisis comparativo de dos modelos educativos vigentes en algunos países del mundo como es la escuela acelerada y la escuela de tiempo completo. Entre los resultados más significativos se encuentra que los dos modelos pretenden atender las necesidades educativas de las personas en situación de pobreza y/o vulnerabilidad, quienes se caracterizan por trayectorias académicas poco exitosas; aunque su objeto es diferente, mientras que la escuela acelerada se centra en las problemáticas del fracaso escolar, la de tiempo completo en las necesidades de alimentación, salud, deporte, arte, etc. Los objetivos son diferentes, la escuela acelerada pugna por el aprendizaje de conocimientos considerando las diferencias en su adquisición y las situaciones de rezago educativo y la de tiempo completo pretende el desarrollo integral y humanista de los alumnos para potenciar la igualdad de oportunidades y su inserción productiva en la sociedad. La tesis que sostiene la escuela acelerada es que ésta, y no el alumno es la responsable del bajo rendimiento escolar de los grupos sociales marginados, por lo que requieren de una metodología de pensamiento acelerado-definido, mientras que la de tiempo completo considera que entre más tiempo permanezca el niño en un ambiente educativo, éste

repercutirá de manera positiva en su aprovechamiento y desarrollo de competencias. Entre la afinidades encontradas se considera que los dos modelos se fundamentan en la perspectiva constructivista y sociocultural ; además de que estos programas remediales, son trasferidos de otros países sin realizar estudios sobre su factibilidad y pertinencia sociocultural.

Introducción

En los últimos decenios del siglo pasado los organismos internacionales se posicionan como actores perentorios y se facultan para "exhortar" principalmente a los países periféricos o en vías de desarrollo, a que adopten políticas gubernamentales con el imaginario de contribuir a su desarrollo social y económico.

El tema educativo se posiciona en la discusión y objetivos de encomienda que algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros, están realizando a los países miembros y particularmente a los latinoamericanos; éstas apuestan, a que la educación puede contribuir a lograr un mundo con menos violencia, más tolerante, más desarrollado y con un medio ambientalmente mejor; pero también, al mismo tiempo coadyuvar al progreso social, económico y cultural. Estamos seguros que efectivamente la educación es una de las condiciones fundamentales, aunque no la única para lograr el desarrollo personal y social.

En esta línea, la "convención de educación para todos" (UNESCO, 1990) reconoce la existencia de necesidades básicas de aprendizaje como la alfabetización, el acceso a la educación básica, el uso de las tecnologías, la generación de ciencia y tecnología, entre otros, para que todos los ciudadanos del

mundo puedan responder a los desafíos del contexto actual. De esta manera están recomendando a los países miembros de la ONU, el diseño y operación de programas alternativos que coadyuven a atender las necesidades básicas de aprendizaje de niños y jóvenes que por diversas circunstancias no tienen acceso o bien, éste es limitado a la escolaridad formal.

Al margen de las recomendaciones internacionales se reconoce que los cambios vertiginosos que se están suscitando en todos los órdenes de la vida social y natural, hacen inminente la implementación de nuevas políticas educativas para afrontar los desafíos actuales; sobre todo en lo referente al desarrollo humano y con una visión intercultural se hace necesario el desarrollo de pedagogías para la diversidad (Aguerrondo y Braslavsky, en Carabelli, 2010); de tal manera que rompan con el carácter prescriptivo y homogéneo del discurso pedagógico creando sistemas educativos alternativos, "que den cabida a culturas populares; disminuya las tendencias polarizantes de la sociedad y dote a una población heterogénea de sentido y de posibilidad de satisfacer aspiraciones y lograr ascenso social basado en los méritos y capacidades personales" (Carabelli, 2010:2).

En este contexto, los sistemas educativos del mundo están implementando de acuerdo a sus necesidades, capacidades y visiones particulares, modelos educativos con tendencias de organización de estructuras descentralizadas (Barraza, 2009). Además de desarrollar programas alternativos de heterogénea naturaleza para atender a la diversidad cultural, social y educativa, mediante procesos de discriminación positiva focalizados, considerando prioritarios los grupos vulnerables.

A fin de contribuir al conocimiento de dos modelos educativos alternativos vigentes en algunos países del mundo, el presente artículo tiene como propósito realizar un análisis comparativo del modelo escuela acelerada y escuela de tiempo completo. Para la comparación de los modelos se considera: el problema o necesidad que atienden, los objetivos que persiguen, la tesis principal y el enfoque organizacional y pedagógico que los fundamenta.

La escuela acelerada (Accelerated School for Students AtRisk) es un modelo alternativo que surge en Estados Unidos (E.U.) para atender a los alumnos en situación de riesgo; a principios de este siglo en el Salvador, Argentina y Colombia inician a incorporar modelos de este tipo. En 1986 el maestro Henry, Levin de la universidad de Stanford California identifica que la escuela "regular" no responde a las necesidades y expectativas de un grupo de alumnos, por lo que son más susceptibles al fracaso escolar. Utilizando sus conocimientos sobre educación y economía bajo el modelo de escuelas Charter, a las cuales el estado otorga financiamiento por alumno, dejando la administración interna a la institución, propone una escuela donde "Todos quisieran aprender" (Cárdenas, 2009). Este modelo, parte de las potencialidades y conocimientos de los alumnos y los ubica en un grado escolar y bajo el concepto de "aceleración" en contraposición al de "ralentización" emplea una diversidad de metodologías de enseñanza inversas a la que por lo general son tratados este tipo de alumnos; y estrategias diversas como familias sustitutas para estudiantes "dotados".

Estas escuelas se ubican en ambientes con particularidades sociales que provocan bajas expectativas hacia los estudiantes, entre sus características principales se encuentran: completa autonomía administrativa y curricular; currículum abiertos y flexibles por lo que pueden atender, tanto a alumnos con retraso escolar o con aptitudes sobresalientes; horarios flexibles; toma de decisiones compartidas entre autoridades, profesores y miembros de la comunidad; procesos permanentes de evaluación del sistema; cuentan con asesores técnicos, así como centros satélites y un centro nacional que se encuentra en la universidad de Stanford el cual tienen como función apoyar a los maestros, escuela y desarrollar y difundir conocimiento (Bonal, s/f). El rasgo distintivo es que todos los miembros de la comunidad están implicados y participan para lograr los objetivos (Bernal, 2004).

Por otra parte, principalmente en los contextos iberoamericanos, como México, Uruguay, Brasil, Colombia, Argentina, Chile, entre otros, con la idea de restaurar la "visión de la escuela pública como el principal agente de integración y

movilidad social" (Zaffaroni, en Bernal, 2004:6), se están implementando escuelas de tiempo completo o tiempo extendido para educación básica, como acciones educativas focalizadas de discriminación positiva, para la población en condiciones de vulnerabilidad. Aunque también existen en E. U. en las escuelas de preescolar y primaria que cuentan con estudiantes que no tienen dominio del inglés; y en Alemania en educación primaria favorecer el desarrollo integral de los alumnos, a través de la tutoría académica.

El rasgo distintivo de este tipo de escuelas es el incremento de tiempo de permanencia de los alumnos, ofreciendo una propuesta pedagógica que se ajusta a sus características y necesidades; impulsada por medio del trabajo conjunto entre maestros y el apoyo de los padres de familia y comunidad, a fin de atender necesidades de alimentación, salud, recreación, arte, enseñanza de una segunda o tercera lengua, uso de tecnología, civismo, valores éticos, etc., o para fortalecer una formación integral y/o enriquecida, brindando un servicio educativo con calidad y equidad para la población en condiciones desfavorables como se documenta en los programas revisados.

Necesidades educativas de la población en situación de vulnerabilidad

La escuela de tiempo completo y la escuela acelerada pretenden atender esencialmente las necesidades educativas de los grupos poblacionales en situación de pobreza y/o vulnerabilidad, condición que los sitúa en desventaja social en relación a los demás grupos sociales en cuanto a trayectorias académicas, como: bajo rendimiento, abandono, repetición, sobre edad, cobertura, bajas expectativas e inadaptación escolar, entre otros. De acuerdo con Levin (2000), los niños y jóvenes en situación de fracaso escolar tienden a presentar baja productividad, bajas expectativas de empleo, mayores posibilidades de delinquir por lo que generan altos costos al sistema de justicia criminal,

consecuentemente crearán éstas, nuevas generaciones de desfavorecidos. En este sentido, los dos modelos educativos pretenden remediar problemáticas de orden educativo, prever posibles problemas sociales y procurar a abatir el ciclo perverso de la pobreza.

Mientras que la escuela acelerada, principalmente se centra en las problemáticas del fracaso escolar, la escuela de tiempo completo pretende atender además de éste, las necesidades de alimentación, salud, hábitos de higiene, deporte, arte, etc.; las insuficiencias de los sistemas educativos para lograr una formación integral; y las problemáticas en cuanto al cuidado y asistencia de los hijos generadas por la incorporación de ambos padres al mercado laboral, o bien las necesidades de las familias uniparentales (Zorrilla, 2010). Las escuelas de tiempo completo implementadas en Iberoamérica, seguramente por las características de desigualdad social que presentan estos países, pretenden remediar mediante una educación más equitativa e integral los problemas sociales de tipo estructural, principalmente los relacionados con los altos índices de pobreza. Como se refirió anteriormente, no se puede pensar que la educación sea la panacea para todos los problemas de los países en vías de desarrollo sino no que se debe considerar la participación de otros sectores para lograr su cometido.

Combatir el rezago educativo o favorecer una formación integral y humanista

De acuerdo con Bonal (s/f), la escuela acelerada tiene como objetivos responder a las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes con retraso escolar o con aptitudes sobresalientes con metodologías apropiadas y combatir el rezago educativo al regularizar en cortos periodos de tiempo a quienes no logran ingresar al grado académico que por su edad, les correspondería.

Por otra parte, los propósitos de la escuela de tiempo completo están orientados a crear ambiente capaces de mitigar algunas de las vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza, aproximándose a mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular que les aporte los conocimientos y herramientas para su inserción creativa en la sociedad. Además de generar ambientes escolares propicios para mejorar sus condiciones, pretende acrecentar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias en los alumnos, mediante la ampliación del tiempo de la jornada escolar, la relación de los saberes académicos con la vida cotidiana y el fortalecimiento de la salud física y mental.

Mientras que los objetivos de la escuela acelerada se centran en el aprendizaje de conocimientos considerando las diferencias en cuanto a su adquisición y las situaciones de rezago educativo; la escuela de tiempo completo tiene como propósitos por una parte el desarrollo integral y humanista de los alumnos y por otra, brindarles herramientas para la igualdad de oportunidades e inserción productiva y creativa en la sociedad actual.

Dilema entre acelerar la educación o ampliar la permanencia de los alumnos en la escuela dos posturas para la atención a la diversidad

La tesis que sostiene la escuela acelerada reside en que la escuela y no el alumno es la responsable del bajo nivel de aprovechamiento escolar de los grupos sociales marginados, y que éstos, contrariamente a como han sido atendidos, necesitan una metodología de pensamiento acelerado-definido, experiencias educativas estimulantes centradas en las capacidades y fortalezas de todos los niños, mediante una dinámica enriquecedora educacional para que logren avanzar de manera más rápida en los planes de estudio.

Por otra parte, la escuela de tiempo completo plantea que entre más tiempo permanezca el niño en un ambiente educativo, siempre y cuando éste, asuma circunstancias ideales de calidad y eficacia, repercute de manera positiva en el aprovechamiento y en el desarrollo de habilidades y competencias de los alumnos; debido a que tiene más posibilidades de establecer comunicación con sus maestros y compañeros, mayores oportunidades de realizar actividades formativas, recreativas y de descanso en un ambiente seguro. Además de que los hijos de familias que tienen jornadas prolongadas de trabajo, al estar bajo supervisión de los maestros en los momentos en los que los padres están ausentes se creará un clima de confianza tanto para padres como para los alumnos que repercutirá en la mejora del aprovechamiento escolar (Zorrilla, 2010).

Los dos modelos educativos analizados, aunque las características de los sujetos a quienes va dirigida la intervención son similares, la naturaleza de sus programas son distintos, por lo que son disímiles aunque no contrarias las tesis que sustentan, mismas que tienen suficiente congruencia con sus objetivos planteados.

Enfoque transformacional y constructivo-sociocultural. Fundamento de los dos modelos educativos

Parecería ser que la escuela acelerada y la de tiempo completo se fundamentan en el enfoque de organización transformacional en cuanto a que los dos modelos se focalizan hacia la construcción de una gestión educativa centrada en lo pedagógico, mediante el desarrollo de comunidades profesionales, para una potenciar una cultura de aprendizaje y mejora de los centros escolares (Bolivar, 2010). Aunque el nivel de autonomía de los centros escolares que plantea el enfoque transformacional, solamente se puede identificar claramente en las escuelas aceleradas, en cuanto a que tienen currículo, financiamientos, toma de decisiones compartidas y en general, su administración es interna; en cambio, las

escuelas de tiempo completo continúan con una gestión centralizada (a excepción de la experiencia de Uruguay y E.U.), solamente incrementan los tiempos de servicio educativo e incorporan contenidos y estrategias que consideran contribuyen a una formación integral y equitativa de sus alumnos.

Respecto al enfoque pedagógico, los dos modelos analizados se fundamentan en la perspectiva constructivista y sociocultural ya que consideran el aprendizaje significativo, la cultura del niño y la resolución de problemas del mundo real. De acuerdo con Bernal (2004), los principios que rigen la escuela acelerada es la autenticidad, en cuanto que se consideran los intereses y la vida del alumno; la interactividad, se procura el trabajo en equipo e interacción con la comunidad; inclusividad**,** involucra a todos los alumnos; se centra en el alumno, se promueve que éste, experimente por sí mismo para llegar al conocimiento; y la continuidad, lo que se enseña está relacionado con lo que sabe y es permanente. Por otra parte, Levin (2000) plantea que los alumnos deberían ser altamente valorados y motivados, estimulados a pensar, crear, reflexiona y aprender, lo contario de ser tratados como retardados, en lugar de buscar y remediar sus debilidades.

De acuerdo con Orozco y Francia (1997), la enseñanza en la escuela de tiempo completo debe considerar las principales áreas curriculares y principios rectores como: propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos de los alumnos, desarrollar la capacidad para buscar y procesar información y para resolver situaciones problemáticas; introducir elementos lúdicos y motivadores; propiciar espacios de producción colectiva y en pequeños grupos y trabajo individual autónomo; establecer con claridad los niveles de conocimiento y competencia que se espera alcancen los niños; y realizar evaluaciones y autoevaluaciones frecuentes de carácter formativo, que permitan intervenciones docentes para mejorar y consolidar los aprendizajes.

Podría pensarse que las escuelas de tiempo completo tienen una propuesta pedagógica más completa e integral para favorecer una formación integral en cuanto a que pretende desarrollar una variedad de conocimientos y habilidades

para que los niños puedan desenvolverse de manera exitosa y eficaz en el contexto actual, lo anterior, debido a que se localizaron propuestas pedagógicas homogéneas en algunos países que desarrollan este modelo; el acceso a este tipo de información fue más limitado en la escuela acelerada, posiblemente porque este modelo proyecta una autonomía a las escuelas tanto pedagógica como curricular, considerando las potencialidades de los alumnos a quien se dirige.

A manera de conclusión

En el caso de la escuela acelerada se pueden identificar experiencias exitosas en E.U., ya que se han extendido a 41 estados, y en aquellas con un año o más de experiencia se ha logrado mejorar el rendimiento académico, la participación familiar, los problemas de disciplina y absentismo, y "los enseñantes se sienten más motivados por su trabajo e innovan tanto curricular como pedagógicamente" (Hopfenberg y otros, 1990, en Bonal s/f:7). También se presentan experiencias exitosas en Japón y China (Cárdenas, 2009) y en España se están realizando estudios para su implementación.

Probablemente en los E.U. existen evidencias de más experiencias exitosas del modelo de escuela acelerada, por los altos niveles de autonomía y descentralización educativa que tiene su sistema, por la estructura que poseen y el apoyo de la universidad de Stanford en la investigación y difusión. En el caso de Iberoamérica, que aún posee estructuras más limitadas de autonomía, como en el Salvador, Argentina y Colombia en la investigación realizada por Picardo y Victoria (2009) en el marco del programa eurosocial de la unión europea para la creación de una red de grupos de trabajo sobre el acceso y permanencia en la educación básica de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades, encontraron que en este modelo educativo: es necesaria mayor formación y capacitación de docentes; mejorar los libros e incorporar más materiales; crear un modelo pedagógico que permita realizar adecuaciones curriculares; considerar la

complejidad socioeconómica de los niños y jóvenes; y mejorar el apoyo institucional.

Respecto a la escuela de tiempo completo según Zorrilla (2010), a nivel internacional, Brasil en los noventa crea los centros Integrados de Educación Pública, dirigidos a niños pobres, ampliando su jornada a ocho horas lo que ha permitido mejoras significativas en las asignaturas de español y matemáticas; en Buenos Aires, Argentina se renovó el concepto de escuelas con jornada extendida; en Colombia se inició el proyecto para ampliar la jornada escolar de 680 a 950 horas anuales; Chile inicia en 1997 la jornada escolar completa en más de tres mil establecimientos de todo el país, año en que por decreto de Ley aprueba de manera paulatina para todas las escuelas chilenas la jornada completa; y en Uruguay que las escuela posee total autonomía técnica y administrativa aunque no financiera, en 1997 crean el proyecto hemisférico, mediante éste, han podido tener más bajos niveles de repetición y los niños rara vez abandonan los estudios antes de egresar. De manera general, a nivel internacional se identifica que las escuelas de tiempo completo han logrado resultados positivos en los temas de aprendizajes, repetición, asistencia y abandono escolar.

En el caso de México, en cuanto a la ampliación de horarios en las escuelas, en los estados de Chihuahua se identifican resultados positivos en relación a la nutrición de los alumnos, en Nuevo León, se destaca la propuesta de inglés y del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje. Aunque de manera general en México se espera que con una propuesta pedagógica consistente y elaborada los resultados puedan ser substancialmente mejores (Zorrilla, 2010).

Por otra parte, México desde hace 30 años cuenta con el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), que uno de sus objetivos se asemeja a los de la escuela acelerada, en cuanto a que el estudiante puede presentar exámenes en periodos cortos de estudio para acreditar la educación básica; aunque este modelos no ha dado los resultados esperados en cuanto a universalizar este nivel

educativo, de acuerdo al XII censo general de población y vivienda (INEGI, 2000) en México, existen 33.3 millones de personas de 15 años y más, es decir el 53.1% del grupo de edad sin educación básica completa, donde el 79% de éstas, se encuentra concentrada en las pequeñas comunidades (menos de 2500 habitantes).

También en el año 2007, México incorpora el programa de escuela de tiempo completo, aunque de acuerdo con la evaluación que realiza la Universidad Autónoma de Aguascalientes, carece de: un diagnóstico que sustente la razón de ser del programa; una propuesta de orientaciones pedagógicas que guíe el desarrollo de una educación integral de los educandos mediante el aumento de las oportunidades de aprendizaje y teniendo como estrategia la extensión del horario de la jornada escolar; y no cuanta con instrumentos y mecanismos de evaluación para conocer la opinión de las comunidades sobre los beneficios que éste les ofrece (Zorrilla, 2010).

Consideramos que en el caso de México, algunos modelos educativos como por ejemplo la cuela de tiempo completo y algunas estrategias que viene desarrollando el INEA, que coinciden con algunas funciones de la escuela acelerada; no han dado los resultados esperados debido a la transitoriedad, a la falta de diagnósticos y de una propuesta pedagógica pertinente en la mayoría de estos programas educativos.

Generalmente estos programas remediales, alternativos o transitorios, son trasferidos de otros países sin realizar estudios serios sobre su factibilidad y pertinencia sociocultural de acuerdo a nuestras características identitarias, condiciones infraestructurales y una orientación clara sobre el tipo de sociedad que se desea formar. Además, aunque México al igual que muchos países desde principios de los noventa adopta una política descentralizada en el sector educativo, en la operación no se ha concretado totalmente, debido a que curricular, administrativa y financieramente sigue manteniendo estructuras centralizadas, carece de estructuras autónomas en las escuelas, característica esencial de las experiencias exitosas de los modelos educativos analizados.

En ese mismo sentido, se coincide con Zorrilla (2010), sobre que la población de México tiene una diversidad de necesidades principalmente los grupos desfavorecidos económicamente, por lo que no es posible considerar que la política educativa por sí misma puede dar respuesta a las carencias tan significativas de la población, se requiere la integración de políticas de los demás sectores y principalmente políticas de estado en la lógica de la concepción de políticas públicas, a fin de contribuir a la construcción de sociedades más equitativas y democráticas, mediante la adopción de sistemas educativos integrales y coherentemente estructurados.

Además, para lograr mejores resultados mediante este tipo de modelos educativos, México requiere sistemas integrales que consideren situaciones infraestructurales y de formación inicial y continua de los profesores; cambios estructurales en su política del sector, en cuanto a definir estructuras educativas con mayores márgenes de autonomía y la adopción de una administración centrada en las escuela con mayor participación de la comunidad en la toma de decisiones, con prominencia de un liderazgo pedagógico y el desarrollo de una cultura de mejora en las escuelas.

Referencias

Bernal, J. L. (2004). *Escuelas aceleradas. Una actitud global ante la educación. Ponencia presentada en el "I Encuentro Orientación y Atención a la Diversidad".* Disponible en: http:/www.monografías.com/trabajos28/ escuelas-aceleradas-cuadernos-pedagogia/pdf. Recuperado el 21 de junio del 2011.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, 9 (2),* 9-33. Disponible en http://www.psicoperspectivas.cl._Recuperado el 19 de mayo de 2011.

Bonal, X. (s/f). *Escuelas aceleradas para alumnos desventajados.* Disponible en http/www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP20192.pdf. Recuperado el 21 de junio de 2011.

Carabelli P. (2010). *Análisis prospectivo de las escuelas de Tiempo Completo bilingües español - inglés en el contexto de la globalización. Centro de Lenguas Extranjeras (FHCE, UdelaR)*. ANEP – CODICEN- CEP- MECAEP-BIRF. Brasil. Disponible en www.fhuce.edu.uy/jornadas/.../ PONENCIAS/CARABELLI.PDF Recuperado el 29 de junio del 2011.

Cárdenas, T. J. (2009). Escuelas Aceleradas. En A. Barraza (coord.), *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI*, (pp. 66-73). México. Instituto Universitario Anglo Español.

INEGI (2000), *Censo General de Población y vivienda 2000. México*. Disponible en http//www.inegi.gob.mx/est/contenidos/español/pdf. Recuperado el 23 de junio del 2011.

Levin H. M. (2000). *Las escuelas aceleradas: una década de evolución. OPREAL (programa de promoción de la reforma educativa en américa Latina y el Caribe.* Disponible en http://www.yorku.ca/ hdrnet/images/uploaded/ OPREAL/pdf Recuperado el 23 de junio del 2011.

Picardo O. y Victoria J. (2009). *La educación acelerada en San Salvador. Resumen ejecutivo del informe de investigación. Fundación Iberoamericana, para la educación, la ciencia y la cultura, Organización de Estados Iberoamericanos.* San Salvador. Disponible en: www.redligare.org/.../Educacion_Acelerada_San_Salvador.pdf. Recuperado el 23 de junio del 2011.

Subsecretaría de Educación Básica. (2008). *Bases para la Operación del Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (2007, 2008)*. México: SEP

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje".*Jomtien, Tailandia.

Zaffaroni, C. (coord.) (2004). *Tejiendo vínculos para aumentar la equidad. Fortalecimiento escuela/familia/comunidad en las Escuelas de Tiempo* Educación Pública. Consejo Directivo Central. ANEP/Proyecto MECAEP.

Zorrilla M, Lengford, P., Ramírez E. & García, L. (2008).*Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo.* Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

CAPÍTULO DOS

ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO Y ESCUELAS FÉ Y ALEGRÍA. UN ESTUDIO COMPARATIVO

Abelardo Gracia Álamos
Supervisor de Escuelas Primarias,
Zona Escolar No. 17, Subsistema Federalizado
Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Resumen

El presente artículo describe en un marco comparativo los modelos de las escuelas Fe y Alegría y las Escuelas de Tiempo Completo, se realiza un análisis, a través de sus principales componentes: antecedentes, experiencia, objetivo, modelo pedagógico, características, gestión escolar, requisitos para su implementación, evaluación, logros, retos y viabilidad de su implementación en México. El análisis pretende aportar elementos para valorar una propuesta internacional y otra de orden nacional que están circunscritas en el marco de las políticas de mejora de la calidad educativa y cómo ambos modelos están aportando a la búsqueda de una educación que potencialice el desarrollo social de las comunidades donde se aplican.

Introducción

El mundo se encuentra en una renovada búsqueda por una educación más justa, humana y democrática que se convierta en la palanca que impulse el desarrollo social, en este ámbito la escuela debe ser una figura central.

El Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español, a través del módulo: Estructura del modelo educativo y modelo educativo escolar ofrece una amplia visión para incursionar en esa apasionante búsqueda.

Al analizar las tendencias en política educativa a nivel mundial, los modelos organizacionales, de atención a la diversidad y los modelos pedagógicos (Barraza, 2009), la reflexión se vuelve imperativa con el propósito comprender la compleja dinámica del fenómeno educativo que no siempre ha cumplido con su cometido; el desarrollo de una sociedad ideal donde priven la libertad, la justicia y la igualdad.

En este contexto el movimiento Internacional Fe y Alegría está aportando a la palestra de la discusión sobre políticas educativas de cooperación internacional, la amplia experiencia que desde 1955 ha desarrollado en cientos de comunidades abatidas por la pobreza con resultados exitosos; le conceden merecidamente una fuerte calidad moral que va más allá del mérito discursivo.

Una estrategia relativamente reciente que se está implementando en México es el Programa Escuelas de Tiempo Completo, forma parte de las políticas educativas para mejorar la calidad de los servicios educativos, focalizando en el fortalecimiento de las oportunidades de aprendizaje a través de la ampliación de la jornada escolar, desarrollando otros aspectos colaterales para cumplir su finalidad.

El propósito del presente trabajo es realizar en un marco comparativo de ambos modelos; un análisis de sus elementos principales ¿Qué son?, ¿Cuáles son sus antecedentes y qué experiencias han desarrollado?, ¿Cuáles son sus objetivos?, ¿Cómo es su modelo pedagógico y qué características tiene?, ¿Cómo se realiza la gestión escolar?, ¿Cuáles son los requisitos para su implementación?, a través de la evaluación, ¿Qué logros y retos tienen cada uno de estos modelos?, ¿Cuál es la viabilidad para su implementación en México?, finalmente a través de las conclusiones poder apreciar qué aportan para mejorar la educación pública con la idea de que la búsqueda al inicio citada no sea estéril, por el contrario; represente una alternativa para el logro de la misión educativa que se demanda.

Escuelas de Tiempo Completo

¿Qué es una ETC?

La Escuela de Tiempo Completo (ETC) es una escuela pública de educación básica que extiende la jornada escolar para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de niñas, niños y adolescentes. Contribuye a mejorar los resultados educativos, desarrolla y fortalece el currículo nacional propicia el logro de aprendizajes con calidad en un marco de equidad, y atiende las dificultades y necesidades de todos los alumnos. SEP (2010) Desde la anterior perspectiva las escuelas de tiempo completo representan una posibilidad para el desarrollo integral de los estudiantes, al ampliar la jornada escolar a ocho horas diarias, se diversifican las oportunidades de tiempo sustantivo dedicado al aprendizaje, el programa está dirigido principalmente a sectores de la población que viven en condiciones de vulnerabilidad social.

Antecedentes y experiencias

¿Existen experiencias anteriores en México o en otros países al respecto de esta propuesta pedagógica? Efectivamente, tanto en México, como en otros países entre los que se puede citar, Chile, Uruguay, Argentina, Venezuela, Estados Unidos y Alemania; se ha implementado esta estrategia para fortalecer sus políticas para mejorar la calidad de sus sistemas educativos.

En México, históricamente desde 1818, hasta la década de los setentas, para el caso de la educación primaria, las jornadas escolares se desarrollaron en turnos continuos, o partidos por un receso, dependiendo de las diferentes modalidades. En la educación secundaria el tiempo completo perduró hasta la década de los ochenta.

Una experiencia importante en este tema, lo representan los albergues indígenas que desde 1960 hasta la fecha han dado atención a poblaciones de comunidades marginadas con niveles reconocidos de pobreza.

El referente más reciente (1995), respecto a jornadas ampliadas de trabajo escolar se encuentra en escuelas primarias públicas del Distrito Federal con ocho horas, sin focalizar la atención a zonas de pobreza, (Castelán, 2007, citado por SEP, 2010). Otros casos con este tipo de jornadas se han dado en estados como Chihuahua, donde por decreto se crearon los Centros Regionales de Educación Integral con siete horas de trabajo diario, con el propósito de ofrecer educación con calidad y equidad, dirigido a poblaciones rurales y escuelas de baja población (SEECH, 2005, citado por SEP, 2010).

En Nayarit se han implementado dos propuestas relacionadas a la ampliación de la jornada escolar; la primera fue la llamada "Escuela Primaria del nuevo Milenio" impulsada por el gobierno del estado con el propósito de brindar atención fuera del horario regular y transformar la escuela en un espacio educativo de desarrollo permanente, (SEPEN, 2005, citado por SEP, 2010) haciendo funcionar talleres de inglés, matemáticas, computación, artística y otros. La otra propuesta fue llamada FLORECE auspiciada por los empresarios agrícolas, para apoyar a niños de jornaleros agrícolas migrantes, otros estados con iniciativas de trabajo escolar ampliado para apoyar a las familias en el cuidado de los niños preescolares son Sonora y Sinaloa.

Objetivo

El objetivo principal de este tipo de escuelas es generar ambientes educativos dando centralidad a los aprendizajes de los alumnos para lograr el desarrollo de sus competencias conforme a los propósitos establecidos en el curriculum nacional.

Las líneas de trabajo que incorpora el programa permiten un desarrollo integral del alumno al ofrecer diversas posibilidades: culturales, de fortalecimiento

de sus competencias comunicativas, de interacción social de aprecio y vivenciación del arte, aprendizaje de una segunda lengua y el cuidado de la salud.

Un aspecto más del objetivo consiste también en el desarrollo del trabajo colaborativo para favorecer los aspectos organizacionales y de gestión escolar, buscando la participación de la comunidad educativa y principalmente de los directivos y profesores a efecto de favorecer la gestión pedagógica. Se demanda también el involucramiento comprometido de los padres de familia para lograr su compromiso con la tarea educativa y es importante la vinculación interinstitucional a nivel municipal estatal y federal.

Modelo Pedagógico

La propuesta pedagógica de las escuelas de tiempo completo no es un modelo alternativo, está basada en el currículo nacional y pretende fortalecer las competencias de los niños y adolescentes, así como su desarrollo integral; ampliando la jornada escolar para dedicar más tiempo al abordaje de los contenidos curriculares.

El empleo del tiempo con mayores oportunidades de aprendizaje, es el resultado consensuado de prácticas reflexivas por parte de los profesores quienes también disponen del tiempo suficiente para la planeación y discusión de las estrategias didácticas que más se adapten a las circunstancias locales, dotando así a las ETC de una suficiente autonomía en las decisiones de la gestión pedagógica.

El modelo de las escuelas de tiempo completo integra seis líneas de trabajo que constituyen el eje central de la propuesta pedagógica, a través de ellas se logra el trabajo colaborativo y participativo de alumnos y profesores, se dedica más tiempo escolar para los aprendizajes y se optimiza el uso de materiales educativos.

Las seis líneas de intervención educativa que se describen en SEP (2009) son:

- Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares. Los niños y adolescentes tienen una oportunidad con nuevas formas para abordar el conocimiento en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias, lo cual les permite mejorar sus conocimientos, fortalecer competencias y mejorar los logros educativos.
- Uso didáctico de las tecnologías de información y comunicación. Ofrece una opción interesante de aprendizaje para los alumnos, usando como herramientas las modernas tecnologías de información y comunicación al mismo tiempo que desarrolla sus competencias digitales para desenvolverse adecuadamente en la sociedad del conocimiento.
- Arte y cultura. A través de esta línea didáctica los alumnos desarrollan su sensibilidad artística y el aprecio por la cultura en sus diversas manifestaciones, con lo cual logran una formación más integral.
- Recreación y desarrollo físico. Mediante el juego y la activación física los alumnos participan de manera colaborativa, descubriendo sus capacidades y las de sus compañeros en un intercambio de sana competencia.
- Aprendizaje de lenguas adicionales. Ante las características de un mundo globalizado y la necesidad de comunicación en lenguas diversas diferentes a la propia, esta alternativa educativa responde a tales demandas.
- Vida saludable. Permite promover en los alumnos su bienestar físico desarrollando una cultura de higiene y nutrición para un estilo de vida saludable.

Características del programa

La propuesta pedagógica para las ETC, SEP (2009) tiene entre sus principios centrales brindar flexibilidad para la incorporación de estrategias didácticas que atiendan las características, necesidades y posibilidades de cada escuela.

La principal característica de las ETC es sin duda un entorno generador que privilegia los aprendizajes, bajo esta premisa los rasgos que caracterizan a los centros educativos con jornada escolar ampliada permiten: fortalecer los procesos educativos de los estudiantes, un mayor compromiso para mejorar los resultados de aprendizaje con la participación de los diversos agentes escolares, el desarrollo de competencias que demanda la sociedad actual, en todos los niños dando mayor atención a quien así lo requiere, favorecer el proceso de gestión escolar; fortaleciendo el trabajo colegiado y colaborativo de directivos y docentes, mejorar el aprovechamiento de los medios y recursos didácticos para el aprendizaje, superar las condiciones de infraestructura educativa del centro escolar, al dotar de equipos de cómputo, aulas de medios, cocinas y comedores para la alimentación de los alumnos, finalmente, una característica muy importante es la estrecha relación que se propicia con los padres de familia y la vinculación con otras instituciones para mejorar las condiciones de aprendizaje que ofrece la escuela a los alumnos.

La gestión escolar

Los procesos organizativos de gestión escolar actualmente han brindado importantes elementos de planeación estratégica y evaluación por medio del Programa Escuelas de Calidad, la experiencia de los centros escolares es significativa ya que a través de este modelo de intervención, la gestión se ha vuelto más participativa y ha transformado en gran medida la administración educativa.

Este proceso representa un avance para el programa escuelas de tiempo completo debido a que se nutre de esta dinámica en sus aspectos organizacionales y de gestión, además de lo anterior se ponen en práctica nuevos roles y funciones, SEP (2009), se diseñan y ponen en práctica acciones específicas y se da uso a herramientas para el logro de los objetivos establecidos dentro del programa.

Los aspectos más relevantes se encuentran enmarcados en tres herramientas básicas:

El diagnóstico, el proyecto escolar y la planeación anual. El primero identifica las características de la escuela y las necesidades de los alumnos para un proceso de planeación de mayor eficacia, el segundo tanto como el tercero, son instrumentos de gestión para organizar y distribuir las tareas, que van desde el uso efectivo del tiempo, la ampliación de la jornada escolar, la articulación de las líneas de trabajo, hasta la definición del trabajo colegiado entre docentes, los servicios de alimentación (en caso de haberlos) y la vinculación interinstitucional y con los padres de familia.

El seguimiento y la evaluación se centran principalmente en los logros académicos de los alumnos, pero se extienden a los procesos escolares con la idea de valorar a través de la reflexión sistemática el trabajo de todos los actores durante la jornada escolar completa, con la idea de mejorarlos continuamente.

Requisitos de implementación

Para incorporarse o permanecer en el programa las escuelas deben cumplir con lo estipulado en las normas de operación SEP (2010), que para tal efecto elabora anualmente la Secretaría de Educación Pública y consideran entre otras: Participación voluntaria, dirigido a alumnos en condiciones de vulnerabilidad social, con resultados educativos bajos, de preferencia que participen en el Programa Escuelas de Calidad, contar con la voluntad de los padres de familia para que la escuela se incorpore al programa y sobretodo corresponsabilizarse en la mejora educativa de los alumnos.

La evaluación, los logros y retos

El programa Escuelas de Tiempo Completo cuenta con un sistema de evaluación completo establecido en la evaluación del diseño que considera un Matriz de

Indicadores, y un matriz de marco lógico, Zorrilla (2008), desde el cual se generan una serie de aspectos que permiten el seguimiento y evaluación del programa con base en componentes bien definidos entre los que se pueden citar, el fin, el propósito, las entidades federativas participantes, la formación de los actores participantes en el programa, los referentes pedagógicos, dentro de los más importantes.

Los logros de este tipo de escuelas, después de tres años de implementación del programa son significativos: Mejoras en los resultados académicos de la prueba ENLACE, los últimos tres años se ha notado un avance que permite inferir su relación con la dinámica del programa, (falta corroborar por medio de una investigación que ubique de manera precisa dicha relación), asesoría permanente a directores, maestros apoyos técnicos y supervisores, distribución de materiales educativos, como: equipos de cómputo, salas de medios, diversos materiales para lectura, caja de herramientas pedagógicas, equipamiento de cocinas y comedores avance en el programa de gestión y evaluación del programa.

Dentro de los retos, destacan por su importancia: la falta de incentivos económicos para directivos y docentes, limitaciones en infraestructura y equipamiento, escasez de recursos humanos, diferencias regionales respecto a la provisión de alimentos, la realización de una evaluación de impacto, mayor presupuesto a las entidades.

Otro medio que presenta una explicación muy objetiva de la evaluación y logros de las ETC, es el documento titulado estudio exploratorio de la operación del programa en diversos tipos de escuelas, SEP (2009), en dicho documento se aprecian los avances y retos, la información recabada se sistematizó y analizó con base en los ámbitos: agentes que participan, trabajo pedagógico, gestión escolar e infraestructura y equipamiento.

La viabilidad en México es clara, desde 2007-2008 operan en el país las escuelas de tiempo completo, actualmente el programa da cobertura a 2214

escuelas de educación básica distribuidas en 31 entidades, 691 municipios y 1619 localidades.

Escuelas fe y alegría

¿Qué son?

Es un movimiento internacional de educación popular integral y de promoción social, dirigido a sectores empobrecidos para potenciar su desarrollo personal y social.

El movimiento Fe y Alegría agrupa actualmente a personas en 19 países y tres continentes, cuya actitud es de crecimiento, de reflexión y búsqueda de mejorar las condiciones de pobreza, a través de una educación sustentada en la formación de las personas en base a sus potencialidades, que buscan trascender en la libertad y solidaridad, con una propuesta pedagógica para la transformación desde las comunidades, que convierten la escuela en un centro de desarrollo comunitario para el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

Antecedentes y experiencias

El fundador es el Padre Jesuita José María Vélaz, las escuelas Fe y Alegría nacen en Venezuela en 1955, como una entidad no gubernamental de solidaridad social, focaliza sus esfuerzos en la sociedad y el estado a efecto de lograr la creación y mantenimiento de servicios educativos desde una perspectiva social en zonas consideradas de pobreza y alta marginación, tanto en el área rural como en las ciudades, después de varias décadas de esfuerzo este movimiento se ha ido extendiendo en el área de América Latina y El Caribe, además ha llegado a España, África Subsahariana e Italia**,** actualmente está en 19 países, en tres continentes.

Objetivo

Promover la formación de hombres, y mujeres, nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la transcendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.

El movimiento Fe y Alegría tiene como objetivo principal impulsar una educación popular de calidad para lograr un desarrollo integral del ser humano, a través de la promoción social comunitaria para la formación de personas libres comprometidas con la transformación de su entorno.

Modelo Pedagógico

Propuesta pedagógica de educación popular que consiste en la educación transformadora, fundamentado en la pedagogía social para la formación en el trabajo a escala humana, emanado de un currículo problematizador.

La Propuesta Pedagógica de Fe y Alegría, Romero (2003) se desarrolla sobre la base de 3 pilares:

- Educación Popular. Para la transformación del ser humano, en la búsqueda de una sociedad justa y democrática.
- Educación en Valores. Se focaliza en el desarrollo de la conciencia moral, con el propósito de que los alumnos cuenten con la capacidad de valorarse como personas dignas, a través de un estilo de vida permanente basado en los grandes principios que constituyen la razón del ser social, para lograrlo se usa como recurso la acción pastoral para lograr que la visión cristiana y humanística del hombre y de la sociedad esté presente en la organización, en el currículo y en todas las manifestaciones de la vida comunitaria.
- Educación en y para el trabajo. Se promueve una cultura tecnológica en todas las áreas del currículo, para que los alumnos desarrollen capacidad crítica,

creativa e innovadora buscando el mejoramiento de su calidad de vida, buscando un compromiso por el desarrollo sustentable de las comunidades, manifestando solidaridad con las generaciones futuras.

La propuesta pedagógica está en congruencia con los pilares fundamentales expuestos por Delors (1996) aprender a ser, a conocer, a hacer y aprender a vivir juntos.

Dentro del modelo pedagógico se integran los enfoques cognitivo del aprendizaje, el concepto de aprendizaje significativo, por descubrimiento y el aprendizaje sociocultural.

Características

Promueve la educación popular e integral, da centralidad a la persona (amor a los alumnos), profesionalización de los educadores, educación técnica en y para el trabajo, Utiliza varias innovaciones educativas, estaciones radiofónicas, educación para adultos, capacitación laboral, cooperativas, microempresas y proyectos de desarrollo comunitario, promueve valores humano-cristianos a través de un enfoque evangelizador pastoral.

La gestión escolar

En las escuelas Fe y alegría se promueve: la gestión mediante proyectos, la toma de decisiones compartida, la valoración del equipo y el acompañamiento de los círculos de estudio y de las comisiones de trabajo, asimismo, se impulsa un estilo de organización y administración comunitaria y participativa.

Otros aspectos importantes en la gestión de este tipo de escuelas, Alcázar y Cieza (2002) es la selección del personal, se otorga un grado mayor de autonomía en la selección del personal, la cual está a cargo de los directores de las escuelas, aunque a veces participa a nivel central, la federación de Fe y

Alegría. Otras variable que se consideran son la evaluación continua del trabajo de los profesores con aspectos bien definidos y un importante seguimiento a la labor docente, la actualización de los docentes es también una variable de la gestión y según el estudio de Alcázar y Cieza (2002); para los maestros es un estímulo que se valora mucho por el buen nivel de las capacitaciones y el prestigio que Fe y Alegría ha ganado a nivel internacional. Dentro de la gestión escolar, los directores tienen especial relevancia, pues a través de ellos se diseña el modelo organizativo y de gestión, dando la autonomía para que cada centro elabore su proyecto con base en sus características propias, los directores son seleccionados por la instancia central de Fe y Alegría considerando, el carácter emprendedor, el liderazgo, la preparación profesional y su grado de identificación con la misión de Fe y Alegría, finalmente, relativo a la gestión se hace énfasis en la participación comprometida de los padres de familia quienes además de realizan supervisión del desempeño de los docentes.

Requisitos de implementación

Hacer la Invitación a Fe y Alegría. Iniciación Inmediata, realizar alianzas, grupos comunitarios y padres de familia, integrar el Centro de Padres y la participación de las familias.

La evaluación, los logros y retos

Existe una evaluación sistemática a través de las herramientas del Plan Estratégico de la Federación Fe y Alegría, bajo una valoración y aprobación en asamblea general de la federación. Como principales logros se pueden señalar: Institucionalización y sostenibilidad social, permanente crecimiento y expansión, capital social sustentado en la confianza, reconocimiento social, impacto masivo, resultados educativos con indicadores satisfactorios de permanencia y aprendizaje, avances en la gestión escolar incluyente, saber colectivo, basado en

la reflexión. Los principales retos que debe enfrentar Fe y Alegría son: Mejora permanente de la calidad educativa, Mejora permanente de los sistemas de gestión, consolidación del movimiento para la acción pública, profundización de acciones para atención a la población empobrecida.

Viabilidad en México

El programa inicio en 1955 en Venezuela, actualmente opera en 19 países, brinda cobertura a 1.472.675, Se espera que para el 2013, Fe y Alegría alcance a 1.930.546 personas.

Desafortunadamente en México el programa Fe y Alegría no ha incursionado, a pesar de ser uno de los países latinoamericanos con mayores índices de pobreza y marginación, esto se debe principalmente a dos causas: por la definición legal del Artículo Tercero Constitucional, que señala para la educación popular la restricción de ser laica y ajena a cualquier enseñanza religiosa y por otra parte, debido a que el enfoque de las escuela Fe y Alegría; se nutre de la teología de la liberación, la cual en México tiene aún fuertes restricciones de la jerarquía católica en el poder.

Conclusiones

Las Escuelas Fe y Alegría, en un marco de cooperación internacional han construido un modelo cuyos resultados y logros en calidad educativa al servicio de sectores empobrecidos; son significativos, algunos de sus principios entre los que destacan: desarrollo integral del ser humano, educación basada en el amor hacia los alumnos, el desarrollo espiritual, la escuelas como un centro de desarrollo comunitario; perfilan la educación como un proceso sistémico social en el cual es necesario potencializar los saberes y haceres para desarrollar una

persona más humana consciente de sus responsabilidades sociales para vivir en la libertad la democracia y la justicia.

Por otra parte las escuelas de tiempo completo, están ya en la agenda educativa del país con un fuerte impulso para establecerse de manera sólida como un programa que busca dar respuesta a las políticas de mejora de la calidad educativa.

Las características de su modelo pedagógico, contienen innovaciones como la ampliación de la jornada escolar dando mayor centralidad al aprendizaje a través del trabajo de las seis líneas de intervención que están acordes con la realidad presente, la gestión escolar , la búsqueda de una participación comprometida de directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

Los dos modelos tienen una perspectiva amplia para continuar adelante como parte de las agendas educativas en sus respectivos ámbitos, las Escuelas Fe y Alegría tienen como reto incursionar en África, una de las áreas de mayor pobreza en el mundo, las Escuelas de Tiempo Completo figuran como una estrategia del Nuevo Modelo Educativo para el México del siglo XXI, el éxito, para el caso del movimiento Fe y Alegría ha quedado demostrado por décadas, así lo avalan los resultados en 19 países desde 1955; las ETC tienen el gran reto, de comprobar su efectividad para aportar en la construcción de un sistema educativo urgido del cambio a la altura de las expectativas del México del siglo XXI.

Tabla 1.

Comparación de los dos modelos

ASPECTOS	Escuela de Tiempo Completo	Escuela Fe y Alegría
1.- ¿Qué es?	La Escuela de Tiempo Completo es una escuela pública de educación básica que extiende la jornada escolar para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de niñas, niños y adolescentes.	Es un movimiento de educación popular integral y de promoción social, dirigido a sectores empobrecidos para potenciar su desarrollo personal y social.

ASPECTOS	Escuela de Tiempo Completo	Escuela Fe y Alegría
3.- Objetivo	Crear ambientes educativos propicios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos, ofreciendo la incorporación de líneas de trabajo en la ampliación de la jornada escolar.	Promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la transcendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.
4.- Modelo Pedagógico	Tiene como estrategia fortalecer las competencias y saberes de los estudiantes al dedicar más tiempo al trabajo y profundizar en los contenidos curriculares, a través del desarrollo de seis líneas de intervención educativa.	Propuesta pedagógica de educación popular que consiste en la educación transformadora, fundamentado en la pedagogía social para la formación en el trabajo a escala humana, emanado de un currículo problematizador.
5.- Características	Modelo flexible con autonomía suficiente, Estrategia pedagógica adaptable a contenidos locales, Enfoque lúdico, vivencial, interactivo y práctico, compromiso y responsabilidad de directivos, maestros, alumnos y padres de familia.	Promueve la educación popular e integral, da centralidad a la persona (amor a los alumnos), profesionalización de los educadores, educación técnica en y para el trabajo, Utiliza varias innovaciones educativas, estaciones radiofónicas, educación para adultos, capacitación laboral, cooperativas, microempresas y proyectos de desarrollo comunitario, promueve valores humano-cristianos a través de un enfoque evangelizador pastoral
6.- La gestión escolar	El modelo organizativo de gestión escolar propicia el trabajo colaborativo de equipo con un proyecto de desarrollo institucional con la participación de directivos, maestros, padres de familia y estudiantes	En las escuelas Fe y alegría se promueve: la gestión mediante proyectos, la toma de decisiones compartida, la valoración del equipo y el acompañamiento de los círculos de estudio y de las comisiones de trabajo. Asimismo, se impulsa un estilo de organización y administración comunitaria y participativa.

ASPECTOS	Escuela de Tiempo Completo	Escuela Fe y Alegría
7.- Requisitos de implementación	Participación voluntaria, dirigido a alumnos en condiciones de vulnerabilidad social, con resultados educativos bajos, que participen en el Programa Escuelas de Calidad	Hacer la Invitación a Fe y Alegría. Iniciación Inmediata, realizar alianzas, grupos comunitarios y padres de familia, se integra el Centro de Padres, participación de las familias.
8.- Evaluación	A través del informe final de evaluación del Programa Escuelas de Tiempo completo y Del Informe de evaluación Específica de desempeño 2010-2011 CONEVAL(2011)	Existe una evaluación sistemática a través de las herramientas del Plan Estratégico de la Federación Fe y Alegría II y III planes, se realiza un análisis y aprobación en asamblea general de la federación
9.- Logros y retos	**Logros**: Mejoras en los resultados de la prueba ENLACE, asesoría permanente a directores, distribución de materiales educativos, avance en el programa de gestión, evaluación del programa. Retos: faltan incentivos económicos para directivos y docentes, limitaciones en infraestructura y equipamiento, escasez de recursos humanos, diferencias regionales respecto a la provisión de alimentos, realizar una evaluación de impacto, mayor presupuesto	Institucionalización y sostenibilidad social, permanente crecimiento y expansión, capital social sustentado en la confianza, reconocimiento social, impacto masivo, resultados educativos con indicadores satisfactorios de permanencia y aprendizaje, avances en la gestión escolar incluyente, saber colectivo, basado en la reflexión. Retos: Mejora permanente de la calidad educativa, Mejora permanente de los sistemas de gestión, consolidación del movimiento para la acción pública, profundización de acciones para atención a la población empobrecida
10.- Viabilidad en México	El programa opera en México desde el ciclo 2007-2008, actualmente da cobertura a 2214 escuelas de educación básica distribuidas en 31 entidades, 691 municipios y 1619 localidades.	El programa inicio en 1955 en Venezuela, actualmente opera en 19 países, brinda cobertura a 1.472.675, Se espera que para el 2013, Fe y Alegría alcance a 1.930.546 personas. Desafortunadamente en México el programa Fe y Alegría no funciona, a pesar de ser uno de los países latinoamericanos con mayores índices de pobreza y marginación.

Referencias

Alcázar, L. & Cieza, N. (2002) *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: el caso de Fe y Alegría.* Lima, Perú: Instituto CIES

Barraza, A. (2009). *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI*. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Madrid*, España: Santillana.

Fe y Alegría, (2009) *III Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010-2014.* San Salvador, El Salvador: Fe y Alegría

Fe y Alegría, (2003) *Propuesta Pedagógica .Lineamientos Teóricos y Prácticos para la construcción de la propuesta pedagógica de centros y programas .*Lima, Perú: Fe y Alegría

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, (2010) *Estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo*. México, D. F.: IIPE-UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, (2010) *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina.* Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO

Ortiz, M. (2009) *La construcción curricular de la Escuela Necesaria. Rev. Ped*. . jun. 2009, vol.30, no.86, p.89-114. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000100005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-9792.

Fe y Alegría, (2010) *III Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010-2014.* San Salvador, El Salvador: Fe y Alegría

Secretaría de Educación Pública, (2009) *Estrategias para el funcionamiento y organización de las Escuelas de Tiempo Completo en distintos niveles y tipos de servicio.* México, D. F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2009) *Guía La tarea educativa de una Escuela de Tiempo Completo. Una mirada desde la dirección escolar. .* México, D. F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2009) *Guía Metodológica. Línea de Trabajo. Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares.* México, D. F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2010) *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño de las escuelas de tiempo completo. 2010-2011.* México, D. F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2009) *Los supervisores y los Apoyos Técnico Pedagógicos en las escuelas de tiempo completo.* México, D. F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2009) *Organización del trabajo en las escuelas de tiempo completo.* México, D. F.: SEP

Secretaría de Educación Pública, (2009) *Orientaciones Pedagógicas para la escuelas de tiempo completo.* México, D. F.: SEP

Soto, M. (2003) Centros Educativos Comunitarios. *Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela.* Recuperado

Subsecretaría de Educación Básica, (2008) *SEB Escuelas de tiempo completo* Consultado en: http://www.authorstream.com/Presentation/cepgmagj-70274-escuelas-de-tiempo-completo-presentacionescuelas-powervideotmp-education-ppt-powerpoint/

Zorrilla, M. (2008) *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo.* Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes

ESCUELAS CHARTER Y ESCUELAS ACELERADAS: ESTUDIO COMPARATIVO

Darío Rocha Estrada
Coordinador Académico de la Escuela Secundaria No. 6, México, T.M.
De la Secretaría de Educación del Estado de Durango

Resumen

El presente trabajo esboza de manera comparativa el modelo de las “Escuelas Charter” y de las “Escuelas Aceleradas” con la finalidad de que el lector tenga una visión acerca de los objetivos, características, modelo, metodología, rol del alumno, rol del maestro, infraestructura y tipo de aprendizaje, y de esta manera estar en condiciones de optar por uno de dichos modelos, así mismo de pensar en su posible aplicación en nuestro contexto.

Introducción

Para la realización del presente ensayo se plantean los siguientes cuestionamientos mismos que servirán de guía para la presente investigación:

¿Cuál es el origen de ambos modelos?
¿Cuáles son las características de dichos modelos?
¿Cuáles son sus objetivos?
¿Cuáles son sus características?
¿Cuáles son los principios bajo los cuáles se rigen?

¿Cuál es el rol alumno?

¿Cuál el rol del maestro?

¿Cuál es su metodología?

¿Cómo es su infraestructura?

¿Cuál es su tipo de aprendizaje?

¿Qué modelo es mejor?

Origen

Al igual que las escuelas Charter que tienen su origen en Minnesota Estados Unidos en 1993 y aprovechando el contexto de las mismas, surgen las escuelas aceleradas en la ciudad de San Francisco California en 1986, iniciando con dos escuelas piloto del nivel de primaria apoyadas por la universidad de Stanford, formando grupos de profesores, padres, estudiantes y representantes de la administración y de la comunidad local. Para llevar a la práctica este modelo en escuelas públicas se basaron en el tipo de “Escuelas Charter”, el cual consiste en que el estado proporciona una partida de dinero anual por cada alumno inscrito sin que este las dirija o seleccione el personal (Cárdenas, 2009).

El siguiente cuadro muestra los principales objetivos, características, modelo, metodología, infraestructura, aprendizaje, rol del maestro, y rol del alumno que priva en cada uno de los modelos mencionados anteriormente

Tabla 1.

Comparación de los dos modelos analizados

indicadores / escuela	**Escuelas Charter**	**Escuelas aceleradas**
Objetivos	-Crear nuevos modelos educativos -Privatizar las escuelas públicas. Ampuero (2010) -Fomentar prácticas pedagógicas relativamente innovadoras	-Crear mejores escuelas -Crear una comunidades de aprendizaje -Lograr alumnos autónomos en su aprendizaje

indicadores / escuela	Escuelas Charter	Escuelas aceleradas
Modelo pedagógico	Compensatorio, atendiendo a aquellos alumnos que presentan problemas en su rendimiento académico	Modelo alternativo que parte de las capacidades y posibilidades del alumno, cuyo origen o contexto se da en ambientes desfavorecidos
Metodología	Emergent curriculum, construcción social del aprendizaje (constructivista)	Constructivista
Rol del maestro	Guía	Guía
Rol del alumno	Activo	Activo
Infraestructura del plantel	Escuelas pequeñas con un promedio de 137 alumnos	Escuelas pequeñas, menos de 200 alumnos
Aprendizaje	Lento, “adaptado” a las necesidades de los alumnos, principalmente con bajo rendimiento académico	Acelerado con rediseño de estrategias, se da por descubrimiento, activo
características	-Excluyentes -Autonomía fiscal y curricular -Nacen y se desarrollan en los Estados Unidos -Exentas de la mayoría de las reglamentaciones -Pocos alumnos (pequeñas) -En lugar de directivos predominan los líderes carismáticos (al menos en algunas) -Enraizado en sus comunidades -Formación de comunidades de aprendizaje -Mayor flexibilidad	-Ubicadas en ambientes desfavorecidos -Tienen su origen en Estados Unidos -No hay restricciones en cuanto a la edad -Toma de decisiones compartida, horario flexible y articulación con otros niveles -Difusoras de principios y valores y del trabajo en equipo -Priva el orden en el trabajo -Escuelas pequeñas -Participación de padres de familia en las actividades escolares

Objetivos

Entre los objetivos principales de las escuelas Charter están:

-Crear nuevos modelos educativos que las escuelas públicas regulares puedan imitar,

-Fomentar prácticas pedagógicas relativamente innovadoras

- Privatizar la educación

Mientras para las escuelas aceleradas los objetivos son:

-Establecer mejores escuelas para que los niños tengan la oportunidad de triunfar como miembros creativos, críticos y productivos de la sociedad

-Impulsar una comunidad formada por docentes, alumnos, madres y padres, administración y otros miembros de la comunidad local aprender por ellos mismos

-Lograr alumnos autónomos en su aprendizaje, que consigan aprender por ellos mismos. Que sepan descubrir, explorar y participar en el mundo que los rodea, mediante una variedad de métodos motivadores: exploración, lectura, trabajo en equipo, escuchar, mover

Modelo pedagógico

El modelo pedagógico que tienen las escuelas Charter es el compensatorio, que brinda atención especializada y con mayor lentitud a los alumnos que presentan problemas de rendimiento académico.

En cambio para las escuelas aceleradas el modelo pedagógico empleado es de tipo alternativo basado en la capacidad y expectativas que los alumnos tienen sobre si mismos, así como la que poseen los docentes acerca de dichos alumnos, en este tipo de modelo a los alumnos que presentan alguna desventaja no se disminuye el ritmo de enseñanza, al contrario se acelera.

Metodología

Ambos modelos emplean el constructivismo, el cual tiene como característica principal la construcción social del conocimiento.

Rol del maestro

El rol del maestro es de un guía, facilitador, mediador, entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante.

Rol del alumno

El alumno tanto en las escuelas chárter como en las escuelas aceleradas se acerca más al de un ente activo, reflexivo, crítico, investigador, experimentador, tutor de sus compañeros más atrasados y constructivo de su propio aprendizaje, se privilegia principalmente el trabajo cooperativo, cuya aplicación a los grupos con bajo rendimiento se ha mostrado especialmente efectiva (Slavin & Madden, 1989).

Infraestructura escolar

Su infraestructura es pequeña, ya que las escuelas cuentan con pocos alumnos en promedio, 137 para las escuelas Charter y 200 aproximadamente para las escuelas aceleradas, favoreciendo con lo ello la puesta en práctica de estrategias innovadoras.

Aprendizaje

En tanto que para las escuelas chárter el aprendizaje se lleva a cabo de manera tradicional, en las escuelas aceleradas se hace como su nombre lo dice, de manera “acelerada”.

Características

Escuelas Charter

-Autonomía fiscal y curricular. Tienen amplio control sobre sus propios currículos, instrucción, dotación de personal, presupuesto, organización interna, calendario, programa y muchos aspectos más (Manno, 2001).
-Exentas de la mayoría de las reglamentaciones impuestas por las escuelas públicas, siendo esencialmente autónomas en sus operaciones (Manno, 2001).
-Pocos alumnos (pequeñas). En promedio aproximadamente 137 (Manno, 2001).
-En lugar de directivos predominan los líderes carismáticos (al menos en algunas)
-Enraizados en sus comunidades. Que es una forma de mantener el control de la educación por parte del estado
-Formación de comunidades de aprendizaje, formadas por profesores, padres de familia, estudiantes
-Mayor flexibilidad. Tienden a ser más innovadoras, por lo que responden mejor a las necesidades de los alumnos de las escuelas públicas regulares (Great Schools, s/f)

-Autonomía Escolar. Crear mejores escuelas en las que se obtengan alumnos autónomos en su aprendizaje, que consigan aprender por ellos mismos, que sepan descubrir, explorar, participar, en el mundo que les rodea (Bernal y Gil, s/f)

-Crear comunidades de aprendizaje formadas por profesores, padres de familia, estudiantes, representantes de la Administración y de la comunidad local, para trabajar juntos en la elaboración de proyectos, con la utilización de las nuevas tecnologías en el aula, grupos heterogéneos, en suma en una enseñanza activa (Agudo, 2004).

-Lograr alumnos autónomos en su aprendizaje. Alumnos que aprendan a aprender, críticos, reflexivos, investigadores.

Principios y valores que sustenta las "Escuelas Charter"

Participación entusiasta y con responsabilidad de padres, maestros, administradores y la comunidad.

Involucramiento de la familia en las actividades escolares

Principios y valores que sustenta las "Escuelas Aceleradas"

Trabajar juntos en un mismo objetivo: Conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores y comunidad local en un esfuerzo común.

Participación en las decisiones con responsabilidad: Participar todos en las decisiones que se tomen en el centro y compartir la responsabilidad de su desarrollo y resultados.

Construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad. Compartir y utilizar todos los recursos humanos que alumnos, padres

profesorado, distrito y comunidad local pueden aportar para la educación en la escuela (Bernal, 2004).

Como se puede ver los principios que tienen ambas escuelas son semejantes, ya que en ambas intervienen de manera responsable los miembros de una comunidad escolar.

¿Qué modelo es mejor?

Aunque nada de lo aquí expuesto es totalmente nuevo en el país, si sería conveniente que todos los agentes involucrados en los modelos mencionados, participaran de manera más activa, autónoma y responsable en nuestras instituciones educativas. Personalmente me inclino por la educación que se ofrece en las escuelas aceleradas; por su responsabilidad en el trabajo en equipo, por las estrategias que emplean en la enseñanza, y por la forma activa en que se conduce el proceso educativo.

Conclusiones

Tanto el proyecto “Escuelas Aceleradas” como el de “Escuelas Charter” ofrecen todas las ventajas que ya se mencionaron y queda a libre elección del cliente, el uso de uno o de otro modelo. En ambas escuelas la principal preocupación es el aprendizaje del alumno, ya sea atendiendo a las necesidades (alumnos con bajo rendimiento) o haciendo lo contrario a lo que se espera se haga (acelerando el proceso de aprendizaje, rediseñando estrategias con alumnos desfavorecidos) que es el caso de las “Escuelas Aceleradas”.

Referencias

Ampuero. A. (2010). *La cara oculta de las escuelas chárter.* www.mundopopular.org/la-cara-oculta-de-las-escuelas-charter/ fecha de consulta 16/06/2011

Bernal, J .L (2004) “*Escuelas Aceleradas: Una actitud global ante la educación*”. Ponencia presentada en el I Encuentro de orientación y atención a la diversidad. Zaragoza, España.

Bernal, J.L y María, T.G. (s/f). *Escuelas Aceleradas. Un sueño que se hace realidad.*

Cárdenas, T. J. (2009). Escuelas Aceleradas. En A. Barraza (coord.), *Tendencias y modelos para la escuela del siglo XXI,* (pp. 66-73). México. Instituto Universitario Anglo Español.

Cuadernos de Pedagogía (s/f). N° 285. Noviembre.

Donahoo, S. (2001). *Perspectivas sobre las escuelas chárter: Una reseña para padres de familia*. Eric Digest. www.Ericdigest.Org/2003-3/sobre.htm Consultado el 16-06-11

Manno,V.B. (2001). *Las escuelas chárter en Estados Unidos: la reinvención de la educación pública*. www.Manhattan-institute.org/html/lasescuelas-charter.htm 30 de junio de 2011

Slavin, R. E. y Madden, N. A. (1988). *Instructionals strategies for Accelerating the Achievement of Students At-Risk*. Trabajo presentado a la “Conference on Aceleration of the Education of At Risk Students” Stanford,Ca.

Great Schools. www.greatschools.or/espanol/193-siete-cosas-que-usted-necesita-saber-sobre-las-... Consultada el día 16/06/2011

CAPÍTULO CUATRO

ESCUELA INCLUSIVA VS ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

Fernando Rodríguez Carrillo
Director del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 14
Plantel Emiliano Zapata, Cuencamé, Dgo

Resumen

El presente artículo describe aspectos del modelo de la Escuela Inclusiva y el Programa Escuela de Tiempo Completo con la finalidad de rescatar sus similitudes y diferencias. Se parte de sus antecedentes y de manera breve se aborda su concepto, características, metodología y aspectos curriculares como elementos esenciales tanto del modelo como del programa.

Introducción

La sociedad enfrenta constantes cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales y laborales; estos cambios obligan a las instituciones escolares a plantearse nuevos desafíos para responder a estas necesidades, se deberá preparar personas que puedan involucrarse activamente en la sociedad que les ha tocado vivir y que sean capaces de aceptar la diversidad como una realidad.

Los rápidos cambios sociales han llevado a gran parte de la población a que sean pieza de la inequidad que se vive hoy en día, en donde los más pobres quedan relegados a una educación pública con calidad inferior respecto a la que reciben los de clase media y los “ricos”. Los alumnos que asisten a una escuela

pública ubicada en regiones rurales y marginadas, generalmente, son personas que provienen de familias pobres que se preocupan más por cómo pasar el día que por el que su hijo reciba educación en una escuela, tienen varios hijos y muy poco o nada que comer sin tomar en cuenta si lo que comen es nutritivo o no, sus casas son pequeñas y carentes de elementos culturales como libros, revistas, juegos de mesa y de otros elementos importantes relacionados con el campo tecnológico, el lenguaje es muy precario y la mayoría de las veces los hijos se la pasan en la calle o bien viendo televisión, si cuentan con ella; todo esto entorpece y dificulta el que el hijo de estas familias sea un alumno con buen desempeño escolar, aunque es evidente que puede haber sus excepciones.

Por otro lado, si estas familias cuentan con hijos que presenten discapacidades o necesidades educativas especiales se vuelve aún más complicado su acceso a la educación, estás personas tendrían que asistir a una escuela especial con un modelo paralelo al de la escuela tradicional llamado por unos como *separación o segregación,* el problema es que en este contexto descrito no existen escuelas para este tipo de personas.

Por ello es necesario que florezcan escuelas y programas que respondan puntual y adecuadamente a las necesidades específicas de la población en edad de cursar su educación básica y cuya característica principal es que viven en un medio sociocultural de carencias, lo primordial y para asegurar una educación para todos (atendiendo a la diversidad) es que la escuela exista o se transforme en una Escuela Inclusiva o bien incorpore el Programa de Escuela de Tiempo Completo en la misma comunidad donde se encuentra inserta.

Antecedentes Escuela Inclusiva

En el mundo entero continuamente se viola el derecho fundamental a la educación, esto se ve reflejado específicamente en algunos sectores o grupos de población: niños de la calle, niños trabajadores, adultos analfabetas, nómadas,

migrantes, pueblos indígenas y personas discapacitadas; este hecho ha llevado a realizar conferencias, convenciones, foros, planes, programas, proyectos, etc. con la finalidad de modificar esta situación que afecta a una parte importante de la población: desde la década de los años 80 la UNESCO da a conocer su proyecto (PROMEDLAC VII) sobre educación para América Latina y el Caribe; en los años 90 la ONU saca a la luz las normas sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, la UNESCO presenta su informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en Jomtien la Declaración mundial sobre Educación para todos y la Declaración de Salamanca; ahora en este nuevo milenio el Foro mundial sobre Educación celebrado en Dakar (Senegal), la Declaración de Cochabamba (Bolivia) sobre políticas educativas, así como las declaraciones y planes de acción de Quebec, la declaración de Mar de plata (Argentina) y la Declaración de Nuevo León (México). (Ávila & Esquivel, 2009)

Estos trabajos realizados en diversos lugares han dado origen a lo que se conoce como Educación Inclusiva mediante la cual se reconoce el derecho universal a la educación para todos los seres humanos sin excepción.

Concepto de Educación Inclusiva

Existen varios estudiosos del tema que de acuerdo a su experiencia y al conocimiento adquirido durante sus indagaciones han expuesto sus concepciones con respecto a lo qué es la Educación Inclusiva, en esta ocasión no se hará un análisis minucioso del concepto solo se rescatarán los aspectos en lo que se concuerda con la finalidad de obtener el concepto a utilizar en este artículo.

La mayoría de los principales autores que han escrito sobre Escuela Inclusiva señalan que ésta defiende el derecho de una educación para todos y se hace realmente presente cuando la Educación Inclusiva no solicita ningún requisito para el ingreso (http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/

72/cd/curso/pdf/1.pdf), es decir, sus puertas están abiertas para todas las personas que convivan en una comunidad, sin importar sus diferencias culturales, económicas o si presentan problemas de aprendizaje o de discapacidad, porque como indica Pérez (2006) *"la aceptación de que la diversidad no es un obstáculo sino una oportunidad de enriquecimiento"* hace en definitiva que una escuela se vuelva inclusiva. Sin embargo, algunos van más allá de la simple aceptación de alumnos con diversidad de características, a continuación indicamos los argumentos de los autores sobre este aspecto:

Ávila & Esquivel (2009) citan en su obra *Educación inclusiva en nuestras aulas* varios autores (los cuales concuerdan con la idea expuesta en el párrafo anterior) que exponen su punto de vista que rebasa la idea que defiende el derecho de una educación para todos: Blanco (2002) alude que los alumnos de una Escuela Inclusiva deben acceder a un currículum común y a los apoyos necesarios para atender a los alumnos que así lo requieran, en otro orden de ideas apunta que el sistema educativo requiere ser transformado para que se logre tal objetivo; Ainscow (2001) señala que la Educación Inclusiva no es un proceso acabado ya que requiere de la constante reorganización de la educación general y que este proceso no tiene nada que ver con lo que la Educación Inclusiva implica dentro de la escuela sino fuera de ella.

Arnaiz (2003) y Lamas y Murrugarra (2007) indican que la Educación Inclusiva a parte de defender el derecho humano a la educación así como la diversidad en la escuela, aseguran que es ante todo una filosofía de vida en donde la actitud, los valores y creencias toman un espacio común; por ello Arnaiz rescata tres puntos que ha encontrado en diferentes definiciones sobre Educación Inclusiva:

1. Crear una sociedad más justa.
2. Crear un sistema educativo equitativo.
3. Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

Ainscow (2001) apunta que para avanzar hacia el logro de estos ideales es necesario que todos los actores sociales y educativos, tomen la parte que les corresponde desarrollar y que al conjuntar esfuerzos avancemos hacia la verdadera Educación Inclusiva. Meléndez (2002) apoya esta idea al señalar los derechos humanos, desarrollo de un país, democracia y oportunidades para todos como factores para que se dé la Inclusión en una escuela y que por ello es necesario que existan personas con capacidades técnicas y conocimientos indispensables que les permita llevar a una institución educativa a que la Inclusión sea parte esencial de la misma.

Características de la escuela inclusiva

La Escuela Inclusiva tiene evidentemente aspectos que la hacen diferente a una escuela tradicional, Guidugli (s.f.) señala varios elementos:

1.- Percibir la diversidad como una nueva realidad.
2.- Adaptar la enseñanza a las necesidades de cada persona.
3.- Emplear sistemas de enseñanza cooperativa.
4.- Colaborar con las familias y otros miembros de la comunidad.
5.- Organizarse con flexibilidad.
6.- Plantearse expectativas de éxito altas para los alumnos.

Ávila & Esquivel (2009) apoyan los aspectos señalados por Guidugli que hacen única a una escuela inclusiva y expresa que:

1. Es una escuela flexible en su currículo, evaluación y organización.
2. Atiende a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje.
3. Se centra en los alumnos no en los contenidos.
4. Promueve y fomenta valores.
5. Se da participación a todos los involucrados en la educación de los alumnos.

Metodología de la escuela inclusiva

Los contenidos curriculares deben ser organizados de tal manera que presenten un orden lógico, para que puedan ser fácilmente absorbidos por los alumnos. Principios constructivistas hacen su presencia al facilitar el aprendizaje a los alumnos, es decir, se requiere acompañar en todo momento a los alumnos para que logren conectar los conocimientos nuevos por aprender con los ya que posee; debido a la diversidad presente en el aula se hace necesario repetir las explicaciones con apoyos visuales, auditivos y táctiles para asegurar el aprendizaje de los alumnos, esto redunda en la elaboración de material didáctico y actividades de apoyo, refuerzo y profundización con la finalidad de abarcar los diversos estilos de aprendizaje; también se requiere facilitar el uso de la tecnología como calculadoras, grabadoras, computadoras, internet, etc. En cuanto a la evaluación se refiere, el profesor debe dar oportunidad de que los alumnos se expresen y se comuniquen utilizando formas escritas, verbales, elaborando esquemas, carteles, imágenes, etc. (http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf)

El currículo en la escuela inclusiva

La educación inclusiva utiliza un currículo común al igual que en cualquier otra institución, pero se tienen que incluir aspectos que los alumnos, cuya característica es la diversidad, necesitan desarrollar y perfeccionar como: habilidades adaptativas (autonomía y ocio), la salud, el desarrollo afectivo y sexual, etc. Sin embargo, se señala también que el currículo de una educación inclusiva debe responder a las necesidades y características de la comunidad, por tanto, la propia escuela deberá planificarlas de acuerdo a este aspecto.

(http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf). De aquí se desprende la característica principal del currículo: abierto y flexible.

Stainback y Stainback (2001, citados en Ávila & Esquivel, 2009) coinciden con la idea anterior al apuntar que la mayoría de los alumnos de la escuela inclusiva siguen un currículo común con adaptaciones muy particulares, mientras que la minoría, con necesidades educativas más generales deberá seguir un currículo “funcional”.

Hasta aquí he descrito los rasgos esenciales de la Educación Inclusiva, ahora corresponde describir los aspectos más sobresalientes del Programa Escuela de Tiempo completos con la finalidad de tener los elementos necesarios para realizar una comparación entre ambos.

Antecedentes del Programa Escuela de Tiempo Completo

La existencia de familias en situación de pobreza pone en desventaja a los hijos en edad de cursar su educación básica por la presencia de varios factores que dificultan su permanencia y desempeño dentro de una institución escolar.

En estas circunstancias Sánchez (2008) señala varios aspectos que caracterizan a un alumno con desventaja y que lo orillan al fracaso escolar: el capital educativo que pueden aportar los padres de familia es limitado, las viviendas pequeñas dificultan la concentración para el estudio, la desarticulación de la familia, desnutrición, el tener que realizar un trabajo (apoyar a sus padres o cuidar a sus hermanos pequeños), en casa carecen de elementos culturales (libros, revistas, juegos de mesa, etc.), en estas familias es común que los niños dediquen más tiempo a la calle y a ver televisión, los padres normalmente tienen pocos años de escolaridad, el lenguaje que se utiliza es restringido a situaciones concretas lo que incide en deficientes habilidades verbales, la maternidad precoz y varios hijos hay ocasiones que generan impotencia y baja autoestima lo que puede implicar poca disposición de la madre para atender al niño o bien estimular

su desarrollo; debido a que la vida cotidiana de estas familias se centra en la supervivencia económica se presenta ausencia en el orden de las actividades diarias, esto influye en el aspecto emocional del niño y sobre la formación de hábitos y disciplina.

Allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quienes tienen muy poco o casi nada merecen que la escuela les abra horizontes. (Emilia Ferreiro, s.f., citada en SEP, 2009a)

Por otro lado está la situación de la institución escolar que tal vez no ha ofrecido las condiciones necesarias para que el alumno continúe en la escuela, ya que hoy se sabe que los alumnos que se van quedando rezagados no son menos capaces, ni menos aplicados, ni menos trabajadores, ni interesados en las cosas del mundo. Cuando un alumno actúa por propia iniciativa dentro de una actividad escolar y tiene éxito en la misma, además del aprendizaje logrado se eleva su autoestima, el entusiasmo y la confianza por hacer y aprender, esto se ve reflejado en un alumno motivado por regresar a la escuela, de lo contrario, tendremos un alumno que no le interese asistir a la misma. (SEP, 2009a)

De este contexto se desprende un Programa de intervención flexible que faculta a la escuela pública para planear mediante el trabajo colegiado entre profesores y director sus propias líneas de trabajo de acuerdo a sus características y necesidades para fortalecer los aprendizajes de los contenidos curriculares.

Concepto de Escuela de Tiempo Completo

Es una escuela pública de educación básica que extiende la jornada escolar para ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y a sí contribuir a mejorar los resultados educativos, desarrollando y fortaleciendo el currículo nacional; además pretende el logro de los aprendizajes con calidad en un marco

de equidad así como atender las dificultades y necesidades de todos los alumnos. (SEP, 2009a)

La Escuela de Tiempo Completo tiene el compromiso de mejorar la calidad de los aprendizajes particularmente de aquellos alumnos que su situación es más vulnerable, es decir, los que no consiguen progresar según lo esperado debido a sus desventajas socioculturales.

La escuela de tiempo completo tiene como objetivo ampliar las oportunidades de aprendizaje y fortalecer el desarrollo de las competencias de los alumnos conforme a los propósitos de la educación básica. (SEP, 2009b)

Características de la Escuela de Tiempo Completo

El documento *Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo* (SEP, 2009b) proporciona varias características que identifican a una Escuela de Tiempo Completo:

1. No es un modelo pedagógico alternativo ya que se fundamenta en el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica. Se trata de una estrategia educativa cuya finalidad es fortalecer las competencias y saberes de los alumnos. Esta característica es fundamentada y apoyada por SEP (2009a) al elaborar su guía metodológica para *el fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares.*
2. La propuesta pedagógica ofrece seis líneas de trabajo:
    - Fortalecer los aprendizajes provenientes del currículo.
    - Uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación.
    - Arte y cultura.
    - Recreación y desarrollo físico.
    - Aprendizaje de lenguas adicionales.
    - Vida saludable.

3. Se promueve el trabajo colegiado entre maestros y directivos para que se lleve a cabo la planeación y organización del trabajo así como la reflexión de la práctica docente y consensar la manera de evaluar a los alumnos.
4. Concede un espacio para ofrecer una alimentación saludable ya que esto repercute en el desarrollo físico y mental de los alumnos, y, por tanto aumenta su rendimiento.
5. Requiere de una estrecha relación con otros programas que ofrece la misma Secretaría de Educación Pública (Escuela Segura, Escuela de Calidad, Programa Nacional de Lectura, Escuela y Salud, etc.) debido a que estos programas permiten enriquecer las líneas de trabajo propuestas.
6. Favorece la participación de los padres de familia.
7. Vinculación con instancias municipales o bien instituciones públicas cuyo propósito sea mejorar las condiciones en las que aprenden los alumnos.
8. El éxito del programa depende, en gran parte, del compromiso y responsabilidad del personal docente y directivo.

Por otro lado, Partida Reyes, (2008) indica otras características complementarias a las que señala SEP (2009a):

1. Modelo de intervención flexible que otorga autonomía a la escuela para planear las prácticas educativas de acuerdo a su contexto escolar.
2. Estrategia de intervención y atención pedagógica con un enfoque lúdico, vivencial interactivo y práctico.

Metodología de la Escuela de Tiempo Completo

Mediante la aplicación del currículo el docente debe ser capaz de propiciar ambientes adecuados para el aprendizaje y el desarrollo de competencias desde la posibilidad que ofrece la ampliación de la jornada escolar, para ello existirán las líneas complementarias al currículo que contribuyen al mejoramiento de las competencias. Por tanto, el profesor tiene la obligación de generar un aprendizaje

significativo en los alumnos con la finalidad de que se expresen sin censura de acuerdo al los contenidos y lo que se conoce del mismo según el contexto en el que se desenvuelven. El profesor trabajará a partir de los errores y obstáculos que presente el alumno en el aprendizaje y los convertirá en oportunidades de mejora y desarrollo. (Partida, 2008).

Las líneas de trabajo propuestas para la Escuela de Tiempo Completo comprenden contenidos por trabajar desde las estrategias planteadas en la *Guía metodológica para el fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares,* dichas estrategias se enmarcan en el modelo de trabajo por competencias emanado de los Planes y Programas de Estudio 2009. (SEP, 2009a).

El currículo en la Escuela de Tiempo Completo

La Escuela de Tiempo Completo utiliza el currículo común, pero además consolidan la lecto-escritura y expresión oral, fortalecen el razonamiento científico y el pensamiento matemático, promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se enseña una segunda o tercera lengua, acercamientos al arte y la cultura, promueven la formación de hábitos nutrición e higiene, actividades recreativas y de desarrollo físico. (SEP, 2009b)

En las Escuelas de Tiempo Completo se trabajan 200 días igual que en las demás escuelas, pero abre sus puertas durante ocho horas diarias para atender a los alumnos, esto da la posibilidad de promover una serie de actividades que apoyan la formación integral como las mencionadas en el párrafo anterior, sin que implique someter a los alumnos a un currículo más cargado. (SEP, 2009a).

Escuela Inclusiva vs. Escuela de Tiempo Completo

Una vez descrito los aspectos principales tanto del modelo Escuela Inclusiva como del Programa Escuela de Tiempo Completo, corresponde hacer una comparación entre ambos con la finalidad de conocer sus similitudes o diferencias.

En la tabla 1 se muestra una concentración de los principales aspectos de la Escuela Inclusiva y de la Escuela de Tiempo Completo. La información presentada proporciona una idea general a simple vista de sus semejanzas o diferencias, sin embargo y de acuerdo al propósito de este artículo, se hará a continuación una descripción de los puntos mencionados.

Similitudes

Las principales similitudes entre el modelo de Escuela Inclusiva y el Programa Escuelas de Tiempo Completo se centran en haber nacido con la idea de contrarrestar problemas que la educación ha presentado por mucho tiempo y de dar respuesta a las exigencias que la sociedad no podría resolver sin la invaluable ayuda de la educación.

Diferencias

Las diferencias se hacen presentes desde el momento en que ambos (tanto el modelo de Escuela Inclusiva como el Programa de Escuela de Tiempo Completo) nacen con propósitos distintos ya que la Escuela Inclusiva es más permanente y defiende una educación para todos trabajando en un horario normal y con un currículo común para los alumnos que se consideran dentro de la normalidad y con un currículo flexible para quienes presentan graves problemas de aprendizaje o alguna discapacidad, es importante resaltar el apoyo que se pueden brindar

Tabla 1

Comparación de los dos modelos estudiados

Escuela	Antecedentes	Características	Metodología	Currículo
Inclusiva	Nace de la necesidad de una educación para todos	Atiende alumnos con diversidad de características e incluye personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Trabaja 200 días durante el ciclo escolar en horario normal. Protagonismo de los alumnos Requiere de profesores e infraestructura especiales.	Fomenta valores para crear una sociedad más justa. Realza la equidad. Se basa en principios constructivistas. Atiende los diversos estilos de aprendizaje Centrada en el alumno.	Común/abierto-flexible
De tiempo completo	Nace de la necesidad de prevenir el fracaso escolar.	Atiende a todos los alumnos sin excepción, pero no acepta alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Autonomía escolar para realizar su Plan de Trabajo. Trabajo 200 días durante el ciclo escolar, solo que lo hace 8 horas diarias. Protagonismo institucional-profesores. Aprovecha la infraestructura existente.	Fortalece competencias y aprendizajes. Enfoque lúdico, vivencial y práctico. Fomenta hábitos. Centrada en los contenidos curriculares y líneas de trabajo	Común. Refuerza contenidos curriculares utilizando seis líneas de trabajo: Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, uso didáctico de las TIC, arte y cultura, recreación y desarrollo físico, aprendizaje de una segunda lengua y vida saludable.

entre alumnos, por tanto, se centra en las necesidades del alumno, lo que hace indispensable la presencia de profesores especialistas trabajando en conjunto con los demás profesores para que se logre el desarrollo del alumno y su integración a la sociedad, así como instalaciones e infraestructura adecuadas; mientras que en el Programa de Escuela de Tiempo Completo se trabaja un esquema de atender alumnos considerados “normales”, pero enfatizando su trabajo en torno a los alumnos más desfavorecidos, por ello el currículo común es reforzado con seis líneas de trabajo propuestas por la SEP, las cuales pueden ser incorporadas o bien planificadas por las Escuelas de Tiempo Completo de acuerdo a sus necesidades y su contexto.

Conclusiones

Es importante comprender que ningún modelo de escuela es suficiente para resolver todos los problemas que presenta la sociedad y por ende la educación, debemos considerar tanto a la Escuela Inclusiva como al Programa de Escuela de Tiempo Completo como alternativas de solución que requieren del esfuerzo y compromiso de todos en este proceso.

Para lograr una Escuela Inclusiva se requieren grandes transformaciones en el sistema educativo, cambios en la mentalidad de los docentes y de la asignación de recursos; quizás sea algo difícil de alcanzar, pero si las autoridades educativas, gobiernos de todos los niveles y sociedad ponemos de nuestra parte se lograría contar con este tipo de escuelas, lo que redundaría en una mejor educación y dejar atrás procesos como *separación o segregación.*

Las escuelas que implementen el Programa Escuela de Tiempo Completo deberán tomar en cuenta el factor tiempo como elemento esencial en la planeación de sus actividades ya que no se trata de sobresaturar al alumno con los contenidos curriculares, sino que se debe de tomar en cuenta que su compromiso principal como institución es reforzar esos contenidos para lograr

mejorar la calidad de los aprendizaje y obtener mejores resultados académicos, tampoco deberá olvidar que su foco principal es apoyar a los alumnos más vulnerables al fracaso escolar por sus condiciones socioeconómicas.

Por último plasmo en este documento una reflexión que Pablo Latapí Sarre (1997) como se cita en SEP (2009b) hace con respecto a la ampliación de la jornada escolar:

"El día en que México lleve a cabo la gran revolución educativa que requiere tendrá que ampliar sustancialmente el tiempo de la jornada escolar en su educación básica. Recuperar aquella escuela "de mañana y tarde"…será una de las condiciones indispensables para reformar a fondo la educación"

Referencias

Ávila Durán, A. & Esquivel Cordero V. (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas.* Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. CECC/SICA.

Educación Inclusiva. Recuperado el día 9 de julio de 2011, de http://www.ite.educacion.es/ formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf

Guidugli, S. (s.f.). *Educación Inclusiva.* Presentación de power point. Recuperado el día 06 de julio de 2011, de http://www.slideshare.net/isbolivia/conceptos-de-educacion-inclusiva/download

Ideas esenciales de la educación inclusiva. Recuperado el día 06 de julio de 2011, de

Partida Reyes, L. (2008). *Proyecto Educativo de la Escuela de Tiempo Completo para el ciclo escolar 2008-2009.* Internado No. 4 "Beatriz Hernández", Jalisco.

Pérez Blanco, F. (2006). *Escuela Inclusiva: un concepto multidimensional.* P@k-EN-REDES *Revista Digital.* Recuperado el día 06 de julio de 2011, de http://www.redes-cepalcala.org/revista/entradas/ficheros/inclusiva.pdf

Sánchez, M. (2008). *Los retos que nos plantean las escuelas de tiempo completo.* Recuperado el día 12 de julio de 2011, de http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/memoriasjunio/PonenciaMaricelaSanchez.pdf

SEP, (2009a). *Guía metodológica. Línea de trabajo. Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares.* Distribución gratuita. México, D.F.

SEP, (2009b). *Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo.* Distribución gratuita. México, D.F.

CAPÍTULO CINCO

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS PROGRAMAS DE LA POLÍTICA DE ELECCIÓN DE ESCUELA: BONO ESCOLAR Y ESCUELAS CHARTER

José Germán Lozano Reyes
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Resumen

El presente análisis es una reflexión comparativa sobre dos de los programas, - el bono escolar y las escuelas charter – comprendidos en la política educativa identificada como elección de escuela, que desde hace años opera en países como Estados Unidos, Chile, Canadá y Francia, y a la cual parece que México quiere sumarse con la firma del decreto por el que se otorga un estímulo a las personas físicas, para que deduzcan en su declaración fiscal de 2011, el pago de la educación privada, desde preescolar hasta bachillerato. Para el desarrollo de este análisis, se parte de la descripción de ambos programas, las opiniones a favor y en contra, y al final se plantea la conveniencia y factibilidad de que sean aplicados en México.

Introducción

La política gubernamental denominada school choice (elección de escuela) se distingue por la introducción de la filosofía de libre mercado al sistema educativo, planteada por Milton Friedman a mediados del siglo XX, tendiente a la separación de la función centralista del estado de provisionamiento y financiamiento público

de la educación. Esta política va más allá del sistema de bono escolar (voucher), con el que tradicionalmente se le asocia; permite a los padres de familia, independientemente de la condición económica y de la zona geográfica en que vivan, elegir para sus hijos la escuela que mejor se adapte a sus intereses, de carácter religioso, político, social o de otro tipo, e incluso proporcionarles ellos mismos la educación en casa.

Además del Programa SAID, (Sistema Automatizado de Inscripción y Distribución), operado en el Distrito Federal, con la firma, el catorce de febrero de dos mil once, del decreto por el que se otorga un estímulo fiscal a las personas físicas en relación con los pagos por servicios educativos, para que deduzcan el pago de la educación privada desde preescolar hasta bachillerato, en su declaración fiscal de 2011 (DOF 15/02/2011), parece que México quiere adoptar el programa de bono escolar, y de esta manera, sumarse a los países que desde hace años han implementado la política de elección de escuela, entre los que se encuentran Estados Unidos, Chile, Canadá y Francia.

En Estados Unidos, donde mayor auge ha tenido, existen varios programas encaminados a cumplir con los objetivos que dieron origen a esta política, algunos orientados a escuelas con especialización curricular y organizativa, como las escuelas imán (*magnet schools*), las escuelas con contrato (*charter schools*), las escuelas temáticas, las escuelas alternativas y los centros especializados; escuelas basadas en el uso de bonos o cheques escolares (*voucher*)*;* escuelas sustentadas en la desgravación y reducción de impuestos por el pago de colegiatura en escuelas privadas; y las escuelas basadas en la inscripción abierta *(open enrolment)* y de elección universal controlada. (Villamar Manero, 2008).

Todos estos programas, así como otros que forman parte de esta política, tienen sus proponentes y oponentes, y ninguno ha logrado satisfacer plenamente a la sociedad; sin embargo, son los programas de bono educativo y escuelas charter los que mayor importancia han gozado.

A estos dos programas, por su relevancia, se orienta el presente análisis comparativo en cuanto a su definición, origen, características, opiniones

favorables y desfavorables, y la conveniencia y factibilidad de que alguno sea aplicado en México, en la búsqueda constante de elevar las oportunidades y la calidad de la educación, que no sido posible alcanzar con las reformas educativas en el proceso de descentralización educativa mexicana iniciado a mediados del siglo XX.

Bono o cheque escolar (school *voucher*)

Definición.

El bono escolar es un vale o cheque emitido por el gobierno, o una institución privada, por una cantidad de dinero equivalente a la que el estado debiera invertir en la educación del alumno en alguna escuela pública, que se otorga al estudiante o a su familia para que cubran los gastos generados por su educaciòn. Con este recurso, el estudiante (o su familia), elige en qué escuela inscribirse, pública o privada, pues puede canjearse en cualquiera de las escuelas inscritas en el programa.

Origen

La idea de apoyar económicamente a los padres que decidieran inscribir a sus hijos en escuelas de su interés, y no en la que le correspondía de acuerdo a la norma establecida, era mencionada en los escritos de Thomas Paine y de Adam Smith en el siglo XVIII (Villamar, 2008); sin embargo, la propuesta original de bonos escolares fue realizada en 1955, por el Premio Nóbel de Economía Milton Friedman, promotor del modelo económico liberal, expuesta en el capítulo sexto de su libro "*Capitalism and freedom*"; pero fue hasta 1992 cuando el Gobierno de Wisconsin decidió aplicarla por primera vez, en las escuelas de educación elemental. Los resultados de esta experiencia se apreciaron tanto en la

infraestructura de las escuelas, que pasaron de ser edificios viejos y descuidados, con grafiti en sus paredes, a escuelas renovadas y limpias; pero sobre todo, en el cambio reflejado en el comportamiento del personal y los profesores: empezaron a llegar temprano, preparaban sus clases, interactuaban con los padres de familia, etc. (Ortiz, 2009).

Características

Con relación al sostenimiento, existen varias clasificaciones de bono escolar, entre las cuales, a juicio del presente trabajo, las de mayor relevancia son:

a) ilimitado, en que los padres de familia pueden optar por la escuela pública o privada de su elección sin importar el costo de la educación. De acuerdo a la experiencia de Eduardo Andere, no existe ningún sistema educativo con este tipo de bono; b) limitado, (cuasi bono) en que el estado establece condiciones de financiamiento a las familias para la selección de escuela. En México ya existe un sistema de este tipo en el Distrito federal, a través del programa conocido como SAID. (Andere, 2006).

Con respecto a los alumnos elegibles, el bono puede ser clasificado como: a) universal, en que todos los niños son susceptibles de ser elegidos, y b) selectivo, en que solamente son apoyados niños provenientes de familias con nivel económico por abajo del estándar establecido, niños con un buen desempeño escolar, niños con necesidades educativas especiales o niños donde las escuelas públicas no funcionan adecuadamente. (Barraza, 2009).

Controversia

El bono escolar, como toda la política de elección de escuela, ha generado controversia entre la sociedad. Quienes opinan en su contra, lo ven como una amenaza a la educación pública, entre otras, por las siguientes razones: los estudiantes de clase media abandonan las escuelas públicas, migran a las

privadas, y se genera una reducción de financiamiento a la escuela pública, el cual se reasigna a la educación privada, generando escuelas públicas decadentes, con presupuestos más bajos y con tendencia a desaparecer (Krashinsky, 1986); descarga al estado de su responsabilidad de generar una reforma educativa tendiente a mejorar la educación pública; no beneficia a las zonas rurales donde escasamente hay una escuela pública. Quienes se pronuncian a su favor afirman que el bono escolar promueve la competición entre las escuelas privadas y públicas, para mejorar y ofrecer mayor calidad educativa, lo que origina mayor matrícula, y por ende, mayores apoyos económicos, tal como sucede en la educación superior donde las universidades públicas compiten con éxito, con las universidades privadas. (Núcleo de Washington, en línea)

Escuelas con contrato (*charter schools*)

Son escuelas públicas de inscripción abierta y gratuita, creadas y dirigidas por padres, educadores, líderes comunitarios, empresarios y otros, subvencionadas por autoridades públicas (junta escolar local o estatal o por una universidad), en función del número de alumnos matriculados. Se asemejan a las escuelas privadas porque sus creadores mantienen el derecho a dirigir el centro; por su modelo de gestión, que evita determinados controles y regulaciones aplicados al resto de escuelas estatales; por ser independientes y autónomas y porque los alumnos, padres y maestros optan por participar o no en ellas. A diferencia de la mayoría de las escuelas públicas, no se limitan a inscribir estudiantes de un solo distrito escolar, ya que pueden inscribir estudiantes de un área más extensa. (U.S. Department of Education, en línea). Estas normas les permiten mantener mayor autonomía en la relación contractual con el Sindicato de Maestros y con el plan de estudios establecido por el gobierno. También pueden constituirse como instituciones de educación a distancia, a través de Internet.

Origen

La Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965 en Estados Unidos, reautorizada como Ley Que Ningún Niño Quede Atrás, nombra a las escuelas charter como opción en la política de elección de escuela para los alumnos que asisten a escuelas que necesitan mejoramiento o reestructuración. Sin embargo, la idea de escuela charter en los Estados Unidos fue creada en 1988 por Ray Budde, un profesor de la Universidad de Massachusetts, cuando sugiere al estado otorgar licencias a los maestros para implementar métodos alternativos en sus prácticas pedagógicas y en la organización de las instituciones, como un medio de brindar mayores opciones a los padres dentro del sistema de escuelas públicas. Esta idea fue acogida por la Federación Americana de Maestros (segundo sindicato de maestros en importancia en Estados Unidos). Para entonces, ya existían algunas escuelas, que si bien no eran del tipo charter, sí contaban con algunos de sus principios, como las llamadas H-B Woodlawn (escuela pública que atiende los seis grados de primaria, situada en el Condado de Arlington, Virginia), basada en los movimientos liberales de educación de la década de 1960 y 1970). Minnesota fue el primer estado en aprobar una ley de escuelas charter en 1991. (Wikipedia, en línea).

Características

Originalmente, la escuela charter fue concebida como una escuela pública con autonomía legal y financiera (sin costo de inscripción, filiación religiosa, ni admisión selectiva de estudiantes) que funciona como una empresa privada, con enfoque en los resultados académicos de los alumnos, más que en los procesos (horas clase y certificación de maestros). (U.S. Department of Education, en lìnea). Sin embargo, si la escuela no cumple con los criterios establecidos en su carta constitutiva, la autoridad que otorgó la carta de autorización puede cerrar la

escuela. (Pini, 1999). Además, se caracterizan porque se organizan con base a una misión principal ya sea de curricula o metodología de enseñanza, y la mayoría de ellas atienden a poblaciones marginadas, alumnos que hayan abandonado la escuela o presentan problemas de aprendizaje; son financiadas por el estado pero pueden gestionar más ingresos a través de donaciones o inversiones propias; para recibir su licencia, cada escuela tiene que negociar su contrato, en el que especifica los aprendizajes que los alumnos van a adquirir, poniendo especial atención en las formas de evaluación utilizadas para valorar el desempeño de los alumnos; las licencias son por 3 ó 5 años y no se renueva si la institución no logra demostrar el nivel académico de los alumnos y su avance en el aprendizaje; los docentes no son empleados públicos; el lugar de su funcionamiento puede ser en edificios adaptados para la ocasión o compartidos con cualquier otra actividad. (Rodríguez, 2000).

Controversia

Como en el tema de bono escolar, existen opiniones a favor y en contra de las escuelas charter. Quienes se manifiestan a favor, argumentan que el estado deja su rol como único ofertante de escuelas públicas, y del monopolio se pasa a la competencia en la oferta de escuelas gratuitas, universales y no religiosas; el libre juego del mercado favorece la competencia, el espíritu de iniciativa y la creatividad individual; promueve el triunfo de los mejores, y así favorece la calidad de la educación; ayudan a crear un nuevo tipo de escuela pública (Rodríguez, 2000); tienen la obligación de cumplir con las normas de sus fundadores en lo que respecta a resultados, pero tienen la libertad de trabajar en diferentes formas para cumplir con las necesidades académicas de sus estudiantes y ayudarlos a que alcancen niveles académicos más altos.

Por su parte, los oponentes a este tipo de escuelas se basan en que el estado se desreponsabiliza y abre el juego a potenciales inversores privados para un mercado en el que aún no logran incursionar con toda su fuerza; el libre juego

del mercado favorece a los que tienen mejores condiciones –recursos humanos y financieros, capacidad instalada, etc. - para producir proyectos creativos e innovadores y deja a los docentes, padres, y alumnos, librados a sus posibilidades individuales, en “competencia” con empresas y organizaciones poderosas; la concesión de escuelas públicas destruye el sistema educativo. (Rodríguez, 2000).

Sin embargo, el consenso social que están logrando las escuelas charter es tan grande, que sus opositores se han visto obligados a cambiar de estrategia. En lugar de oponerse a la aprobación de leyes charter en los veintiún estados que aún no lo han hecho, ahora intentan que las nuevas leyes sean lo suficientemente débiles como para desincentivar la aparición de nuevas charters. Esta estrategia es sin duda inteligente, ya que parece demostrado que la dinámica de creación de charter schools depende ante todo del marco institucional provisto. (Cicioni, 1998)

Posibilidad y conveniencia de que alguno de estos programas se implemente en México

¿Será alguno de estos programas la estrategia que se requiere en México para elevar la calidad educativa, que no se ha visto reflejada en las aulas a pesar de las constantes reformas educativas, y mucho menos en las evaluaciones nacionales e internacionales?

Diversas experiencias indican que la política educativa de elección de escuela, y en particular de los programas aquí analizados, dista mucho de ser el camino a seguir para mejorar la calidad educativa en México.

Estudios realizados demuestran su fracaso como estrategia de equidad (Barraza, 2009) y de eficiencia, como el desarrollado por la Universidad de Stanford, en que las escuelas charter en promedio, se desempeñan casi igual o peor que las escuelas públicas. (wikipedia, en línea). (Ver tabla 1). Asimismo, la Evaluación Nacional de Desarrollo Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés) llegó a sugerir que los alumnos de las escuelas experimentales (school choice)

alcanzaron resultados algo inferiores a los de sus pares de escuelas públicas, inclusive después de considerar el entorno de los estudiantes. (Mc. Kinsey & Company, 2007) (Ver tabla 2).

Tabla 1. Comparación porcentual entre los resultados de eficiencia obtenidos por las escuelas charter y las escuelas públicas en Estados Unidos

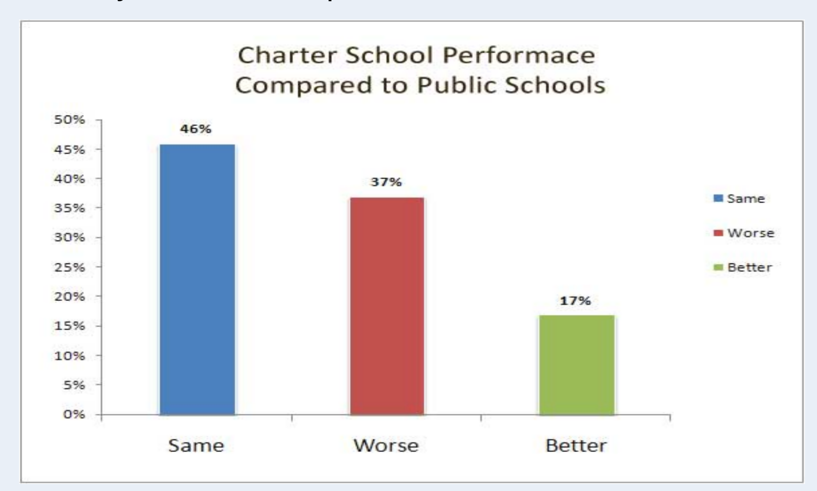
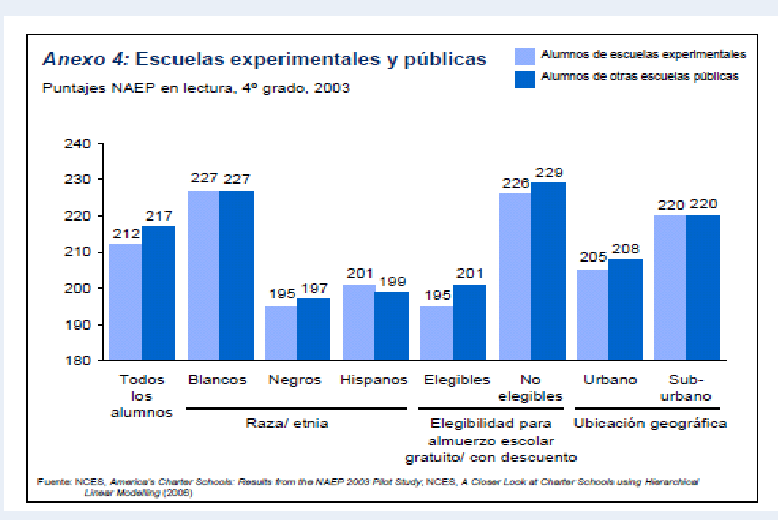


Tabla 2. Comparación de resultados en evaluación de lectura en escuelas de libre elección (school choice) y escuelas públicas en Estados Unidos.



Por lo que a México respecta y como respuesta a la pregunta arriba planteada, después del análisis efectuado, se considera que la deducibilidad de impuestos para la educación privada, tendiente a constituirse como estrategia de política de elección de escuela, no es conveniente, ni resolvería el problema

educativo, pues sólo beneficiará aproximadamente al 20% de las familias mexicanas, que son generalmente los que mayores recursos tienen, y la inequidad de la calidad educativa continuará, pues para que un padre de familia goce de este beneficio fiscal, tendrá que presentar una declaración del ISR ya que si no es parte de la base de contribuyentes, no va a poder recibir este beneficio. El Padrón de Contribuyentes Activos de Personas Físicas en 2009, se integró por 10 millones 463,436 personas físicas de acuerdo a cifras ofrecidas por el Servicio de Administración Tributaria (SAT). Por otra parte, hay bastantes investigaciones que han demostrado que en México, la educación privada no es necesariamente de mayor calidad que la pública.

Conclusión

A pesar de todas las bondades que encierran estos programas de elección de escuela, y que por las condiciones políticas y económicas de los países que actualmente las desarrollan, pueden tener éxito, es visible que su aplicación en México sería inoperante, pues además de las razones arriba expuestas, gran parte de las escuelas están ubicadas en comunidades donde sólo existe una opción educativa, y en las zonas urbanas en donde este fenómeno pudiera producirse, esta medida tiene tintes de intentar detener la creciente migración de estudiantes de escuelas privadas hacia escuelas públicas ante la crisis económica que se vive. Es difícil también su aplicación, porque desafortunadamente en México prevalece la política de gobierno sobre la política de estado, lo que provoca incertidumbre sobre las reformas que se implementan y surge la duda en cuanto a si esta medida es una forma de soslayar la responsabilidad que como estado se tiene de proporcionar una educación de calidad a todos los mexicanos y no sólo a aquellos que tienen posibilidad de pagar educación privada.

Referencias

Barraza, A. (2009). School Choice o Elección de Escuela. En A. Barraza (coord.), *Tendencias y modelos para la escuela del Siglo XXI.* (pp. 13-20). Durango, México. Ed. Instituto Anglo Español.

Andere, M. Eduardo (2006) *El bono educativo y la calidad de la educación.* México.

Braslavsky, C. (1997). *Las actuales reformas en América Latina: cuatro autores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL.

Cicioni, A. (1998). *El movimiento de las charter schools. Una amenaza y una oportunidad para la educación.* http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt7.pdf

Diario Oficial de la Federación. 15/02/2011. http://www.dof.gob.mx

ED.gov. U.S. Department of Education. http://www.education.com/reference/article/escuelas-charter. Consulta realizada el 27/06/2011

E. Pini M. y L. Anderson Gary. (1999). Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina, OEI - Ediciones - *Revista Iberoamericana de Educación - Número 20*. Consulta realizada el 28/06/2011

Greg Forster. (2011). A Win-Win Solution. The Empirical Evidence on School Vouchers http://www.edchoice.org/CMSModules/EdChoice/FileLibrary/656/A-Win-Win-Solution---The-Empirical-Evidence-on-School-Vouchers.pdf

http://wikipedia.org/wiki/School_choice. Consulta realizada el 26/06/2011

http://en.wikipedia.org/wiki/Charter_school. Consulta realizada el 2/07/2011

http://en.wikipedia.org/wiki/School_voucher. Consulta realizada el 2/07/2011

Mc. Kinsey & Company (2007) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo. http://www.eduteka.org/informeMcKinsey.php Consulta realizada el 2/06/2011

Ortiz, J. L. (2009). *El bono educativo* http://perfilciudadano.blogspot.com/2009/06/el-bono-educativo-i.html Consulta realizada el 23/06/2001.

Personal de Great Schools. http://www.greatschools.org/espanol/193-siete-cosas-que-usted-necesita-saber-sobre-las-escuelas-charter.gs?page=1

Núcleo de Washington, D.C. (1996) Los vouchers escolares: ¿una alternativa para Venezuela? *Revista Electrónica Bilingüe Nº 10.* Consulta realizada el 25/06/2011

Rodríguez, L. (2000), BOLETIN Nº 4: *tendencias privatizadoras en educación.* www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/btn4_tenprivatizadoras.rtf

Villamor, P. (2008). *Modelos de elección: programas y experiencias de libertad de elección en estados unidos.* http://www.usal.es/teoriaeducacion. Vol. 9. Nº 1. Febrero 2008. Consulta realizada el 30/06/2011.

CAPÍTULO SEIS

MODELOS EDUCATIVOS DE LAS ESCUELAS FE Y ALEGRÍA Y ESCUELAS INTELIGENTES: ANÁLISIS COMPARATIVO

Luís Fernando Hernández Jácquez
Instituto Tecnológico Superior de Santa María del Oro

Resumen

Escuelas Fe y Alegría y escuelas inteligentes, constituyen dos modelos educativos que buscan, por un lado, satisfacer necesidades de la sociedad y por otro solucionar las disfuncionalidades de los modelos educativos tradicionales.

La concepción educativa de Fe y Alegría radica en la tenencia de la educación como una estrategia fundamental para lograr una sociedad justa, equitativa e incluyente, entendiendo que la falta de acceso y la baja calidad de este servicio son causas y manifestaciones fundamentales de la marginación e injusticia social.

Por su parte, la escuela inteligente ha de basarse dos factores principales: el aprendizaje como consecuencia del pensamiento; y el aprendizaje como un conocimiento profundo con flexibilidad y uso activo, sustentado en la metodología de un conocimiento generativo, aprendizaje inteligente, concentración en el entendimiento; enseñanza para transmitir y dominar, aprendizaje basado en la evaluación, y adopción de la complejidad.

En este capítulo se analizan ambos modelos educativos con la finalidad de establecer comparaciones que permitan diferenciarlos, y en su caso, establecer una posible integración de ellos.

Introducción

La educación como función social es en sí una labor compleja. A lo largo de los años múltiples modelos han tratado de establecer una estructura bajo la cual la actividad educadora satisfaga todo tipo de necesidades, mismas que van desde el plano social, político, económico y cultural, hasta la más noble y profunda necesidad, la necesidad natural del conocimiento.

Los diseños de modelos educativos han pasado por manos de políticos, sociólogos, antropólogos, psicólogos, biólogos, pedagogos, ingenieros, y en fin, por cualquier profesional (en el mejor de los casos) que intenta cumplir con determinada encomienda; sin embargo la práctica educativa debería centrarse en la relación estudiante – docente – comunidad que al final de cuentas, busque mejorar la calidad de vida del entono, sin discriminación ni preferencias de algún tipo.

Así pues, existen múltiples esquemas que intentan cumplir con ello, dentro de los cuales se tienen los modelos de la escuela inteligente y la escuela Fe y Alegría que surgen de naturaleza de distinta índole pero que al final de cuentas pretenden solucionar de manera diferenciada una realidad que conciben de manera similar.

En el presente documento se analizarán estos dos modelos bajo las especificaciones de sus características, herramientas utilizadas, diseño de su proceso enseñanza – aprendizaje, rol del docente, diseño curricular y principios metodológicos que cada uno sugiere. Con la información teórica como elemento de entrada, se realizará un análisis comparativo de los modelos y se procederá a concluir al respecto.

Escuelas fe y alegría

Fe y Alegría es un movimiento internacional de educación popular integral y de promoción social, cuyas actividades se dirigen principalmente (aunque no de manera exclusiva) a los sectores empobrecidos y excluidos, con el objetivo de potenciar su desarrollo personal y participación social.

De acuerdo al plan estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 – 2014, Fe y Alegría “es un movimiento que agrupa a personas en actitud de crecimiento, autocrítica y búsqueda de respuestas a los retos de las necesidades humanas”.

Teniendo como referencia a Swope y Latorre (1998), este movimiento surge de la iglesia católica hacia 1955 en Venezuela, con la finalidad de prestar servicios educativos a las poblaciones más desfavorecidas de la región, y bajo la enorme convicción del padre José María Veláz, de formación jesuita, para quien, “la educación de los pobres no podría ser una pobre educación”, aludiendo a las condiciones bajo las cuales esta labor social se hacía llegar hacia los sectores más precarios.

Actualmente, Fe y Alegría tiene representaciones a través de sus centros escolares en países como Ecuador, Panamá, Perú, Bolivia, El Salvador, Colombia, Nicaragua, Guatemala, Brasil, República Dominicana, Paraguay, Argentina, Honduras, Chile, Haití y Uruguay, así como una línea de cooperación con Europa a través de España. En conjunto para el año 2008 se atendieron un total de 1’472,675 individuos a través de este modelo.

Características

Según el Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 – 2014 (2009), algunas de las características que este movimiento presenta en cuanto a su naturaleza y concepción son:

a) Es de *carácter educativo,* porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo.
b) Es *popular,* porque asume la educación como propuesta pedagógica, ética y política de transformación desde y con las comunidades.
c) Es *integral,* porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones.
d) Es *de promoción social,* porque ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en su superación.

La concepción educativa de Fe y Alegría radica en la tenencia de la educación como una estrategia fundamental para lograr una sociedad justa, equitativa e incluyente, entendiendo que la falta de acceso y la baja calidad de este servicio son causas y manifestaciones fundamentales de la marginación e injusticia social.

Herramientas

Para lograr su misión, el movimiento se vale una serie de programas y servicios de educación popular integral y de promoción social, tales como (Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 - 2014, 2009):

a) *Educación escolarizada,* a través de redes de planteles de educación inicial, básica y media, programas de educación de especial para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, y programas de educación superior para la formación especializada de técnicos universitarios en diversas áreas.
b) *Educación radiofónica y a distancia,* a través de institutos radiofónicos y de programas y cursos que hacen uso de los medios digitales y plataformas virtuales.
c) *Educación alternativa y no formal,* con el desarrollo y aplicación de programas de alfabetización en lenguas nacionales y con enfoques de

interculturalidad bilingüe, programas de complemento o alternativos a la educación formal, programas de capación juvenil y formación para el trabajo; y atención de necesidades de acompañamiento y formación humano / cristiana.

d) *Formación de educadores,* con apoyo de programas de mejoramiento y perfeccionamiento docente, programas internacionales para la formación del personal docente y equipos directivos, y formación inicial y profesionalización de docentes en ejercicio.

e) *Servicios de promoción social y desarrollo comunitario,* con la ejecución de programas de organización y desarrollo comunitario, programas de atención de necesidades básicas en salud y nutrición, y el trabajo para el desarrollo comunitario en zonas marginadas urbanas, campesinas e indígenas.

Proceso de enseñanza – aprendizaje

Para Fe y Alegría, y atendiendo a Bravo (2003), los procesos de enseñanza – aprendizaje se diseñan de manera que se construya un espacio integral en donde…

> …se pone en común el propio pensamiento, los afectos y experiencias cotidianas y significativas del estudiante, para que sean reelaborados mediante formas lúdicas de desaprendizaje – reaprendizaje - aprendizaje de formas distintas de ser y de relacionarse con sus pares de edad y las demás personas de su entorno, con el acompañamiento de un docente facilitador del proceso que les ayuda en la adquisición, práctica y aplicación de las habilidades aprendidas.

De esta manera, las intervenciones no se circunscriben solamente al aula, sino que avanzan hacia el resto de la comunidad educativa buscando afectar las acciones y relaciones vigentes en la escuela, la familia y en los ambientes donde se desenvuelven los educandos cotidianamente; y por esto es que los métodos de

trabajo son activos, de reflexión y trabajo individual y colectivo, incluyendo actividades de refuerzo.

Papel del los docentes facilitadores

Según comenta Bravo (2003), el rol del educador bajo esta metodología de trabajo “se centra en la faceta de coordinador y facilitador de los procesos de aprendizaje de las habilidades de los estudiantes y no como transmisor de conocimientos, ni como instructor de comportamientos”. Se cuenta con su creatividad para la recontextualización de la propuesta académica y para realizar los ajustes que se consideren pertinentes atendiendo a las características del grupo específico con quienes trabaja.

Debe destacarse el aspecto de apropiación del conocimiento que los estudiantes logran a través del entrenamiento en Fe y Alegría.

Consideraciones para el diseño de curricular

Con el objetivo de educar para la vida, de acuerdo con Bravo (2003), en el diseño curricular se consideran una serie de factores que en conjunto pretenden dar solución a las necesidades de la comunidad en donde se asienta el centro. Así se tienen los siguientes criterios empleados para el citado diseño:

a) *Participación.* Se toma como piedra angular el contexto, las necesidades e intereses sentidos y percibidos de los involucrados con la problemática, quienes son sujetos activos del propio cambio.

b) *Identidad.* Involucra el respeto por las diferencias culturales y de género, así como el desarrollo del sentido de pertinencia hacia el proyecto, el desarrollo de enfoques de salud integral desde la escuela y de formación integral del estudiante.

c) *Enfoque pedagógico.* Basado en el aprender haciendo, aprender a aprender y aprender cómo se aprende. Se parte de saberes previos de los

estudiantes y se propicia que las herramientas proporcionadas sirvan de base para la búsqueda de sus propias herramientas. Se ejerce la construcción del conocimiento social, la coherencia entre lo que se dice y se hace, disposición permanente al cambio, promoción de la creatividad y flexibilidad; retroalimentación, asesoría, acompañamiento y monitoreo permanente, la sistematización y evaluación de prácticas, autoevaluación de logros y la utilización de enfoques lúdicos y de dispositivos activos para el diseño del material de enseñanza – aprendizaje, así como la recontextualización de materiales e insumos.

Principios metodológicos

La filosofía para el aprendizaje y la apropiación de destrezas se basa en el entrenamiento, ya que además de los conocimientos en sí, se considera que las destrezas psicosociales son esenciales para el desarrollo integro de las personas, por lo que las estrategias metodológicas deben contener entre otros elementos, el desarrollo de:

a) Vivencialidad de lo que aprende.

b) Enfoque de promoción integral de vida saludable.

c) Respeto por la diversidad cultural.

d) Involucramiento de la comunidad educativa en la retroalimentación de experiencias, mejoramiento del material educativo y cualificaciones del personal docente.

e) Promoción de vida saludable y de valores personales y sociales.

f) Manejo de habilidades individuales, pero en relación constante con la comunidad.

Con todos estos variados recursos, Fe y Alegría pretende cumplir los objetivos estratégicos que ha programado en su plan estratégico 2010 – 2014 (Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 - 2014, 2009), que se resumen en impulsar una educación de calidad, incluyente y de atención a

la diversidad, promover el desarrollo de un modelo de gestión participativa, dinámica y transparente centrado en las personas; consolidar la capacidad del movimiento de incidir en políticas públicas y ofrecer el servicio a nuevas fronteras culturales, sociales y geográficas.

Escuelas inteligentes

"Escuelas inteligentes son las que introducen todo posible progreso en el campo de la enseñanza y el aprendizaje para que los estudiantes no sólo conozcan, sino que piensen a partir de lo que conocen" (Perkins, 2003).

David Perkins, dentro del desarrollo del modelo que denomina "escuela inteligente", propone distintas pedagogías para que los estudiantes puedan no solo entender los conocimientos que se les transfieren, sino utilizarlos en cualquier ámbito de su vida. Así considera que "la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo", por lo tanto el alumno debe reflexionar acerca de lo aprendido y lo que ha logrado a través de información clara y detallada sobre el proceso y de cómo realizar sus tareas, y no sobre los datos que ha de realizar.

Características

En atención a Perkins (Hernández, 2009), tres son las características principales que definen la naturaleza de las escuelas inteligentes, las cuales confluyen en el logro del conocimiento generador (conocimiento que actúa para mejorar la vida de las personas y ayuda a comprender mejor al mundo), y son:

a) *Está informada.* Todos los involucrados con la escuela (directores, docentes y alumnos) conocen y entienden acerca del pensamiento y aprendizaje humano, además del funcionamiento de la estructura y cooperación escolar.

b) *Dinamismo.* Espíritu enérgico y generación de energía positiva en toda la institución

c) *Reflexión.* La enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giran en torno al pensamiento.

Proceso de enseñanza - aprendizaje

La educación en una escuela inteligente ha de basarse dos factores principales: el aprendizaje es consecuencia del pensamiento; y el aprendizaje debería ser un conocimiento profundo con flexibilidad y uso activo. Con esto, el proceso de enseñanza aprendizaje se sujeta a los siguientes principios:

a) *Instrucción didáctica.* La información debe presentarse de manera clara y correcta. Su objetivo se centra en la explicación. Debe indicar claramente lo que se está aprendiendo.

b) *Entrenamiento.* La asignación de prácticas, reflexión y retroalimentación son las principales actividades del docente.

c) *Enseñanza Socrática.* El docente debe controlar la claridad de la información suministrada por los estudiantes a través de preguntas certeras, el análisis crítico, la comprensión y reflexión.

Diseño curricular y papel del docente

Dentro del currículum de la escuela inteligente, los temas existentes deben producir un significado en áreas de la experiencia personal y social del alumno, por ello es importante dar la oportunidad al propio estudiante de pensar activamente sobre los temas que se le muestran y de elegir de estos lo que se considera importante, para que por sí solo construya una red de contenidos con significados relevantes para él mismo.

A partir de aquí el trabajo del docente no solo es explicar los contenidos del currículum, sino que debe generar una inteligencia compartida, convirtiéndose en

el guía, utilizando materiales y métodos de calidad para motivar y mostrar al educando los temas a analizar.

Principios metodológicos

Todo lo anterior descansa en siete principios que Perkins (citado por Hernández, 2009) definió para su modelo de escuela inteligente, que son:

a) *Conocimiento generativo.* Identificación y estructuración de los contenidos de mayor validez en el desarrollo del estudiante.

b) *Aprendizaje inteligente.* Enseñanza basada en el pensamiento dentro del contexto de la institución, y adquisición de diversas formas de aprendizaje.

c) *Concentración en el entendimiento.* Construcción de conocimientos fundamentados en el entendimiento y evasión de la memorización.

d) *Enseñanza para transmitir y dominar.* Aprendizaje basado en el orden y motivación, vinculándolo al contexto.

e) *Aprendizaje basado en la evaluación.* Creación de una dinámica en la cual se genera una responsabilidad por la calidad en sus trabajos, enseñanza y aprendizaje.

f) *Adopción de la complejidad.* Incorporación de ambientes que propicien que los estudiantes desarrollen habilidades para desarrollar el sentido del interés por resolver problemas complejos e integradores.

g) *La escuela como organización del aprendizaje.* Toda la institución debe colaborar en el proceso de dirección y automonitoreo de las actividades, con la finalidad de crear un sistema que se adecua a las necesidades, basado en la visión de la comunidad educativa.

Análisis comparativo

Escuelas Fe y Alegría y escuelas inteligentes, constituyen dos modelos educativos que buscan, por un lado, satisfacer necesidades de la sociedad y por otro solucionar las disfuncionalidades de los modelos educativos tradicionales.

Fe y Alegría constituye un modelo probado con grandes resultados en la práctica, centrado en integrar a la sociedad a los sectores más desprotegidos. Escuelas inteligentes por su parte, procura estar siempre a la vanguardia en el campo de la enseñanza – aprendizaje para lograr el aprendizaje significativo.

Desde concepciones un tanto disímiles, ambos modelos se sustentan en una serie de principios que rigen sus actividades, Fe y Alegría trasciende mucho más allá de la instrucción académica, al tratar de formar al individuo como una persona íntegra, capaz de adaptarse a la sociedad a través de la vinculación continua con la comunidad en que está inmerso. Escuelas inteligentes, al menos por la bibliografía consultada, destaca el mayor valor de la práctica educativa en el desarrollo del conocimiento generador, el que actúa para mejorar la vida de las personas y ayuda a comprender mejor al mundo.

Como modelos en sí y sin temor a equivocación, Fe y Alegría presenta una estructura mucho más específica y detallada que la escuela inteligente, situación que permite indagar de manera notable en la operación de aquellas, debido a que se ha conformado toda una federación que trasciende al propio modelo; mientras que la escuela inteligente pretende que sea adoptada por cualquier institución educativa.

Dicha estructura permite a Fe y Alegría presentar una serie de herramientas utilizadas para el logro de los objetivos, herramientas que han sido diseñadas en base al contexto en que se ubique cada centro educativo pero que de manera general siguen una tipología similar. En cambio, las escuelas inteligentes presentan un grado más amplio de flexibilidad, al no establecer o esquematizar

herramientas de apoyo, sino que deja libre a cada centro la creación y operación que las que considere necesarias.

Ambos modelos consideran a la utilidad del aprendizaje como la razón de ser del mismo. Desde la perspectiva de la escuela inteligente el aprendizaje es consecuencia del pensamiento a través de la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza Socrática; mientras que para Fe y Alegría el aprendizaje está de la mano con el pensamiento, los afectos y experiencias del estudiante. El enfoque pedagógico es un tanto cuanto similar en los dos modelos, aprender a aprender y aprender haciendo son los ejes principales. El aprendizaje y desaprendizaje son considerados como factores esenciales de la pedagogía de los modelos.

Por su parte, el papel del docente está identificado más que como instructor, como guía o facilitar del aprendizaje en ambos modelos, sin embargo cabe destacar que la escuela inteligente enfatiza en que se debe dejar de lado en la mayor medida posible la memorización de contenidos, situación que se deduce del trabajo de las escuelas Fe y Alegría, más no se asienta de manera tajante.

En el diseño curricular es de vital importancia la participación decidida de los involucrados en un centro Fe y Alegría, no solo estudiantes y facilitadores, sino comunidad en general ya que el beneficio de la escuela se extiende de manera inmediata a ella. La escuela inteligente promueve que la participación del estudiante sea notable en este diseño, sin embargo no extiende sus fronteras a otros agentes de manera tan abierta como el otro modelo.

A pesar de lo mencionado en torno a la estructura funcional que presentan las organizaciones Fe y Alegría, es notable que pedagógicamente la escuela inteligente presenta un mejor esquema metodológico, basado en el conocimiento generativo, aprendizaje inteligente, concentración en el entendimiento, enseñanza para transmitir, aprendizaje basado en la evaluación y adopción de la complejidad como medios de logro del aprendizaje, ya que por otro lado, Fe y Alegría (sin asentar que esto no haya funcionado, sino al contrario) basa su metodología pedagógica en la promoción integral de vida saludable, respeto por la diversidad

cultural, vivencialidad y manejo de habilidades individuales, todo en torno a la comunidad.

Conclusiones

De acuerdo al análisis comparativo y a pesar de las diferencias entre los modelos de escuela inteligente y Fe y Alegría, se considera que no son excluyentes, lo que quiere decir que pueden trabajar en conjunto, que desde la perspectiva del autor de este artículo es más fácil adaptar la concepción de una escuela inteligente a la estructura de Fe y Alegría, por la propia flexibilidad que la primera implica.

Lo anterior no significa que el modelo Fe y Alegría sea burocrático o cerrado, ya que involucra a la comunidad, por lo que la adaptación de la escuela inteligente a este modelo tiende más bien a la parte pedagógica, en donde sus fundamentos son notablemente relevantes.

Si se observa desde el otro extremo del horizonte, es decir, adaptar el modelo de Fe y Alegría a una escuela inteligente es más complicado, lo que se debe fundamentalmente a la naturaleza de la primera, y a que busca además de la apropiación del conocimiento, la generación de una cultura totalmente sistémica con el entorno, factor que no se descarta de la escuela inteligente pero que no representa el principal aporte del modelo.

Como tal, se puede considerar más pedagógico al modelo inteligente, porque centra su trabajo principal en lo que sucede dentro del centro escolar, tomando como referencia el entorno; mientras que el modelo de Fe y Alegría es más vinculatorio de manera continua con el entorno, de hecho, si no existiese esa estrecha colaboración, Fe y Alegría no tendría razón de ser.

Referencias

Asamblea General de la Federación Internacional Fe y Alegría. (2009). *Plan Estratégico de la Federación Internacional Fe y Alegría 2010 – 2014.* El Salvador. Extraído el 27 de Junio 2011 desde http://www.feyalegria.org.

Bravo, A. (2003). *Habilidades para la Vida. Una Experiencia de Fe y Alegría en Colombia. Federación Internacional de Fe y Alegría.* Informe de sistematización. Colombia. Extraído el 20 de Junio 2011 desde http://www.alboan.org/archivos/364.pdf.

Hernández, C. (2009). La Escuela Inteligente. Solución para encontrar el conocimiento activo. En A. Barraza (coord.), *Tendencias y Modelos para la Escuela del Siglo XXI.* (pp. 105-11). México. Instituto Universitario Anglo Español.

Perkins, D. (2003). *La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente.* España. Gedisa.

Swope, J. y Latorre, M. (1998). *Comunidades Educativas donde Termina el Asfalto: Escuelas Fe y Alegría en América Latina.* Chile. CIDE, PREAL, BID, USAID.

CAPÍTULO SIETE

ANÁLISIS DE MODELO DE ESCUELAS EFICACES Y ESCUELAS ACELERADAS, MEDIOS PARA GARANTIZAR LA CALIDAD

Frine Virginia Montes Ramos
Universidad Tecnológica de la Laguna (Durango)

Resumen

El presente documento muestra un análisis comparativo de los modelos de escuelas eficaces y aceleradas, resaltando agentes participantes, similitudes y diferencias, tratando de identificar aquel que pudiera considerarse aporta más al incremento de la calidad de la educación; tema por demás relevante para las instituciones y las autoridades educativas. Se destaca que ambos modelos buscan incrementar el logro académico de los alumnos, independientemente de las diferencias sociales y culturales que guardan entre sí.

El documento muestra puntos principales de cada uno de los modelos, haciendo un balance que permite identificar las limitaciones y potencialidades de cada uno.

Introducción

La educación a través de los años ha sido un medio que favorece a las comunidades para que logren su desarrollo integral, social, cultural, económico, político, etc., de ahí la importancia y compromiso que recae en las escuelas de brindar a la sociedad una educación de calidad (Herrera, 2011).

Pero, brindar educción de calidad no es fácil, se requiere de un compromiso real de todos los participantes, se vuelve indispensable seguir en el camino de lucha constante, entendiendo que la educación es un derecho de todos.

Ahora bien, la preocupación por la calidad de la educación constituye un asunto interesante en diferentes partes del mundo, tanto que se han generando diversos modelos de escuelas que buscan obtener mejores resultados, y lograr que los diferentes grupos de alumnos tengan los mismos niveles de logro, independientemente de las diferencias sociales y culturales que guardan entre sí.

Es entonces que el presente artículo muestra un análisis comparativo entre dos modelos seleccionados de entre una gama de posibilidades, como lo son las escuelas eficaces y escuelas aceleradas, destacando de inicio que ambos modelos buscan incrementar el logro académico de los alumnos a través de cambio en estrategias didácticas en el aula y la integración de los actores en la ardua tarea de educar.

El artículo se inicia con una descripción general de cada uno de los modelos, seguida de la evaluación en teoría de algunos indicadores que podrán ayudar a definir el modelo más conveniente a las condiciones y exigencias actuales.

Descripción Escuelas Eficaces

Herrera (2007), considera que las escuelas eficaces son aquellas que logran obtener resultados por encima de los esperados de acuerdo a sus recursos, ya sean humanos, culturales, económicos, aquellas escuelas que logran hacer mucho con poco.

Sus antecedentes se centran en los estudios de clima escolar desarrollados en la década de los 60`s, en donde se describía como la varianza del rendimiento escolar no se debía únicamente a diferencias entre los alumnos, sino que se atendía a factores propios de la institución educativa y en este sentido Sánchez

(2009), considera que los recursos son obres determinantes, siendo que la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación significa con el rendimiento escolar.

Coleman en 1966 es quien analiza la relación entre el rendimiento académico y los recursos disponibles y en este sentido Sánchez en (2009), considera que los recursos son pobres determinantes, siendo que la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación significa con el rendimiento escolar; mas si las familias y entornos sociales, son agentes que se consideraron más relevantes en el rendimiento escolar; condición que evidencio el hecho de que la escolarización por sí sola, no es suficiente para garantizar el verdadero crecimiento del alumno.

Estudios posteriores narrados por Baez (1994), consideran que en las escuelas eficaces, puede establecerse que los mejores niveles de rendimiento académico se relacionan con características tales como: altas expectativas del profesorado, flexibilidad, actividades educativas, sistemas de evaluación, implicación del director en los procesos de enseñanza y la participación de los padres de familia en la escuela.

Siendo más preciso el López (1994), considera que las escuelas eficaces poseen:

a. Un conjunto de objetivos definidos, alcanzables y compartidos por los profesores.
b. Normas y valores institucionales respetados por todos.
c. Liderazgo efectivo, capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía tanto a los alumnos como a los profesores hacia la mejora de las actividades.
d. Elevada participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica.
e. Estabilidad del profesorado que genera un clima de orden y el compromiso personal.
f. Clima de reconocimiento, motivación y refuerzo, tanto de la dirección hacia los profesores como de éstos hacia los alumnos mediante la valoración de

sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico.

g. Un clima escolar ordenado, la disciplina se aplica con firmeza y justicia en un ambiente de confianza y seguridad entre las personas.
h. Explotación máxima del tiempo de aprendizaje.
i. Grado de dificultad adecuado al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.
j. Alto nivel de apoyo y participación de los padres.

Una de las aportaciones más originales de este movimiento consiste en destacar el papel de la cultura de la escuela, ya que intensifica los compromisos personales de profesores y de alumnos con la tarea de enseñar y de aprender

Descripción de las Escuelas Aceleradas

Cárdenas (2009), define a las escuelas aceleradas como instituciones educativas en las cuales surge un modelo alternativo que pretende partir de las capacidades y posibilidades del alumno; no es un remedio para la atención a las deficiencias, sino que propone un cambio de actitud, en donde la diferencia es algo natural; con alumnos de clase medio con potencialidades determinadas, en ambientes desfavorecidos y tratando de cambiar la idea de “poco se puede hacer con ellos” por la idea de que “todos pueden mejorar”.

Levin (2000), considera que el principal objetivo de las escuelas aceleradas es la creación de escuelas que brinden oportunidades de aprendizaje enriquecidas y aceleradas a todos los alumnos durante todo el currículo. El proyecto se centra especialmente en aquellas escuelas con altas concentraciones de alumnos que se encuentran en riesgo de fracaso educacional, escuelas que tradicionalmente se habían abocado a una demagogia menos exigente por haber asumido que estos alumnos necesitan “remediación”

Se basa en la premisa de que a través de experiencias educacionales estimulantes centradas en las fortalezas de cada niño, todos los alumnos pueden ser incorporados en una rica dinámica educacional, convirtiéndose en sujetos capaces y deseosos de aprender.

La clave de la supervivencia, expansión y logros del modelo se centra en la identificación de los problemas y la disposición a resolverlos, se contempla como un modelo que ha cometido errores, pero que no se centra en ellos, si no en la disposición de fortalezas como medio para resolverlos.

Por su parte López (1994), asegura que las escuelas aceleradas establecen los siguientes principios y valores:

a. Unidad de propósito, alumnos, profesores, padres y toda la comunidad han de compartir un conjunto de objetivos comunes que constituya en punto focal de los esfuerzos individuales.
b. Implicación y responsabilidad, todos los miembros de la comunidad toman decisiones importantes, las comparten, asumen la responsabilidad de aplicarlas y rinden cuentas de los resultados obtenidos.
c. Construir sobre la base de las fortalezas, identifican y emplean todos aquellos recursos de que dispone la comunidad para mejorar los aprendizajes de los niños.

Las escuelas aceleradas comparten las siguientes políticas: generación de una cultura nueva, estructura y estilo de organización que promueva la participación del profesorado en la toma de decisiones, introducir el enfoque propio de un aprendizaje potente, instrucción exigente.

Levin (2000), sostiene que para implementar la filosofía de escuelas aceleradas se establecieron planes intensivos de capacitación en la que participaban docentes, personal administrativo, padres, administradores locales y personal de la oficina central, en donde se les proporcionaba la información básica de la filosofía y las habilidades necesarias para transformar las escuelas. Durante la citada capacitación se centraba la atención en el inventario y en el

establecimiento de la misión y prioridades, la conducción de las escuelas y las decisiones y el aprendizaje eficaz para la aceleración.

Análisis de Indicadores

Punto de partida.

El modelo de escuela eficaz, surge por problemas relacionados con la masificación de la enseñanza, pensando en que se amplía la cobertura, pero surge la problemática de ¿cómo hacer para lograr resultados estandarizados?, ¿por qué no todos los alumnos obtienen buenos resultados?, se destacan variantes sociales como posibles causas de deserción o fracaso escolar.

El modelo de escuela acelerada está orientado a alumnos desaventajados, piensa en una población específica, se enfoca en un tipo restructuración de la educación remedial, contemplada para alumnos que el propio sistema educativo los veía destinados al fracaso, adecuando un modelo a esas necesidades específicas.

Al realizar un balance, cabe la posibilidad, de que aunque ambos modelos son externos al entorno mexicano, el modelo de escuelas aceleradas, pareciera estar más orientado a sus necesidades, curiosamente puede decirse: “no es un modelo diseñado por mexicanos, pero si para mexicanos, ya que cuando surge, se encontraba gran cantidad de niños migrantes mexicanos dentro de esos grupos de niños desaventajados atendidos por escuelas piloto en territorio estadounidense”.

Independientemente de la población que atiendan, queda expuesto el origen preciso y humano de la escuela acelerada.

Colaboración Hogar escuela

En el modelo de Escuelas eficaces, la educación no debe ni puede ser concebida como obligación meramente de la escuela, se concibe como un trabajo de participación triangular entre maestros, alumnos y padres de familia, de acuerdo a Herrera (2011), a manera de que cada uno aporte lo que le corresponde y se logren mejores resultados educativos en los alumnos y por consiguiente en el desarrollo de la nación.

En cuanto al modelo de escuela acelerada, ésta contempla la toma de decisiones escolares, brindando participación a padres y alumnos para que asuman la responsabilidad (Levin, 2000). La escuela ya no es un lugar en el cual las funciones, las responsabilidades, las prácticas y el contenido curricular están determinados por fuerzas que están más allá del control de sus miembros.

En este sentido el modelo de escuelas eficaces puede verse un tanto más romántico o teórico, en tanto que el modelo de escuela acelerada, tiene esquemas claros de participación de los padres de familia, dada su implicación para empezar en la toma de decisiones y la responsabilidad, ya que para su implementación, Levin (2000), dice: "se contemplan planes intensivos de capacitación de los que los padres son participes y se les brinda la información básica de sus participación en la transformación de la escuela".

Atención a la diversidad

Herrera (2011), considera importante resaltar la atención a la diversidad como una de las características esenciales de las escuelas eficaces, es decir, aquellas que ponen especial atención en los alumnos que presenten problemas académicos o que manifiestan dificultades para lograr un óptimo desarrollo educativo, y que hacen lo posible para afrontar y trabajar en esta problemática estableciendo y aplicando estrategias diseñadas acordes a las características de los alumnos.

En general, el propósito de la focalización en la atención a la diversidad consiste en establecer formas de apoyo especificas, obviamente estas actividades deben estar planificadas de acuerdo a los fines propios y esenciales de la educación, como actividades que premian el desarrollo del pensamiento matemático, competencias lectoras y de escritura, etc.

En cuanto a las escuelas aceleradas en la concepción de Levin (2000), hace un llamado a la atención a la diversidad, ya que como resultado de los procesos de migración se tiene una amplia variedad cultural y social, en donde lo que se pretende es adecuar estrategias de enseñanza a aquellos niños en una posición desventajada, dejando de lado modelos tradicionales compasivos, que solo conseguían acrecentar la segregación académica y social de los niños por ser considerados incapaces.

Ambos modelos, escuela acelerada y eficaz implican un cambio real en la dinámica escolar, con visión clara de atención a la diversidad, en pro de propiciar mejores experiencias de aprendizaje y en consecuencia se logre no solo la cobertura escolar sino la calidad, efectividad y pertinencia de la educación, al asegurar un incremento en el rendimiento no solo académico sino social, moral de los alumnos.

Metodología de enseñanza aprendizaje

Uno de los factores clave de la escuela eficaz, es la enseñanza-aprendizaje, Sammons (1998) contempla que la metodología de enseñanza – aprendizaje en la escuela eficaz, implica factores como:

a) *Optimización del tiempo de aprendizaje*, se contempla la necesidad de que los maestros manejen la transición de actividades activa y eficientemente. Se ha visto que cada uno de estos factores tiene une relación positiva sobre la efectividad escolar.

b) *Énfasis académico* por altos niveles de trabajo de los alumnos en el aula, la asignación regular y calificación de tareas para la casa, y por la verificación,

por parte del personal de mayor rango, de que esto se está llevando a cabo. Enfatizando en la necesidad de que se dé un pleno dominio del contenido académico

c) *Enfoque en el aprovechamiento*, el grado en que una escuela se concentra en el aprovechamiento de los alumnos. Por ejemplo, en escuelas primarias americanas, han mostrado que el poner énfasis en la obtención de habilidades básicas, es decir, un "enfoque basado en el aprovechamiento" influye positivamente sobre la efectividad escolar.

Puede decirse que la enseñanza y el aprendizaje es el elemento central de una escuela efectiva, Scheerens (en Sammons, 1998), consideró cuatro aspectos relevantes: tiempo institucional dedicado al aprendizaje, cantidad de tarea, tiempo efectivo de aprendizaje bajo supervisión institucional, y tiempo de aprendizaje para las diferentes materias. Si bien esta tipología tal vez no capta en su totalidad la esencia del "enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje", proporciona un marco de referencia útil para precisar factores cuantificables indicativos de manifestaciones prácticas.

Bernal (2004) describe el caso de una escuela acelerada, contemplando los siguientes planteamientos clave en el centro y en aula:

a) Toma de decisiones compartida
b) Horario flexible
c) Colaboración del Staff
d) Director como facilitador
e) Articulación con otros niveles de la escuela
f) Colaboración de padres

Por otro lado contempla una perspectiva constructivista y un aprendizaje activo, que incluye cinco claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje

1) Auténtico, en relación con los intereses y la vida del alumno.
2) Interactivo: trabajo en equipo, relación con la comunidad en la que está inmerso

3) Centrado en el alumno: el alumno descubre y experimenta por sí mismo para llegar al conocimiento.
4) Inclusivo: involucrando a todos los alumnos en el aprendizaje mediante una variedad de métodos motivadores.
5) Continuo: el aprendizaje debe estar relacionado con lo que el alumno sabe y no terminar en el momento de finalizar la unidad del trabajo.

Levin (2000), resalta el proceso de las escuelas aceleradas conectado con la visión y las metas de la escuela con las fortalezas de los alumnos y maestros y que vincula el curriculum, las estrategias pedagógicas y el contexto escolar (clima, recursos, organización) con un modelo de aprendizaje constructivista.

El aprendizaje en este modelo supone que los mejores resultados se obtienen basando el proceso educacional en el supuesto de que todos los alumnos son dotados y talentosos, de manera que las fortalezas de los alumnos pasan a ser claves de la enseñanza y el aprendizaje en contraposición con sus debilidades.

El modelo de escuela eficaz muestra una estructura metodológica más precisa, al contemplar factores relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. La escuela acelerada muestra por su parte la importancia de la integración de todos los factores además de que contempla una mayor participación y movilización de los agentes participantes brindando una mayor libertad y adecuación a las necesidades del contexto.

La identificación de los rasgos compartidos por este tipo de escuelas, capaces de compensar los efectos de las diferencias del nivel socioeconómico, sobre el rendimiento de los alumnos, constituye una de las características metodológicas de dicho movimiento.

Evaluación del Trabajo

Una característica esencial de las escuelas que logran una efectividad escolar, son las que dentro de su dinámica y cultura evalúan su desempeño, es decir,

efectúan una revisión de los logros obtenidos en relación con los objetivos que se plantearon en un inicio alcanzar (Herrera, 2011).

La evaluación en el modelo de escuela eficaz es vista como la posibilidad de obtener información útil que sirve para la toma de decisiones que sirven para promover la mejora continua de todo el trabajo y afianzar las estrategias que de antemano dan buenos resultados; siendo indispensable hacer del conocimiento de las autoridades y a la comunidad en general los resultados de esta operación.

En cuanto a la escuela acelerada la evaluación es un aspecto central del proyecto en todos los niveles, incluyendo a los alumnos, la escuela misma, asesores técnicos, centros satélites y el centro nacional. En la primera década se ha pasado de las simples evaluaciones mediante la observación de las escuelas y los cursos a un proceso de evaluación en tres fases:

1) Saber si las escuelas han adoptado el proceso, los valores, las practicas y la toma de decisiones que son partes integrantes de las escuelas aceleradas.
2) Se ha desarrollado un método que permite ver si realmente se están implementando las decisiones generadas en dicho proceso.
3) Se ha trabajado con las escuelas y los asesores técnicos para garantizar los efectos tanto de estas decisiones como del proceso general sobre el desempeño de los alumnos y las escuelas.

Desde la perspectiva anterior puede asumirse que la escuela acelerada tiene una visión más integral de la evaluación, mientras las escuelas eficaces poseen “al menos en teoría”, cierto grado de libertad de definir sus propios avances y en este sentido poder establecer criterios de evaluación.

En base a lo que se encuentra “en teoría”, las escuelas eficaces se van al resultado obtenido, entonces las adecuaciones se realizan una vez terminado el proceso, es como verificar hasta que el producto está terminado, sin monitores en el proceso.

En cambio en la escuela acelerada, se habla de todos los agentes participantes como sujetos de evaluación, a quienes se les evalúa en su función y tarea, puede concebirse la posibilidad de establecer estrategias parciales en el

proceso, sin tener que llegar a resultados indeseables, por el continuo monitoreo del proceso.

Conclusiones

Las condiciones educativas están definidas por cuestiones básicamente políticas y lejos muchas de las veces de aspectos técnico metodológicos, sin embargo, pese a esa condición surgen nuevos modelos educativos que pretenden dar garantía del cumplimiento de la misión de la educación, de generar seres capaces para enfrentarse al mundo real.

Considero que los dos modelos expuestos: escuela acelerada y escuela eficaz muestran cierta similitud, pueden llamarse incluso “modelos hermanos”, ambos buscan incrementar los resultados académicos. Pero conceptualizo a la escuela eficaz con una visión mas administrativa que pedagógica, ya que va al resultado, en tanto que la acelerada va a lo esencial, lo pedagógico, la transformación de la escuela, la integración de las partes y considero finalmente una escuela acelerada es necesariamente una escuela eficaz, pero a través de lineamientos y un “nombre” diferente.

En lo particular, entonces me inclino por el modelo de escuela acelerada, ya que creo que le modelo de escuela eficaz, es un tanto romántico que guarda cierta distancia con la realidad y otro de los aspectos relevantes es que la escuela acelerada es una alternativa que se orienta a necesidades especificas

Coincido perfectamente con Levin (2000), quien dice importante considerar que aun las iniciativas más sensatas y necesarias representan hipótesis con respecto al cambio y no conocimientos con respecto a éste cuando no han sido probado en forma directa, pueden funcionar o no funcionar, el reto de implementación de una inactiva al contexto mexicano resulta entonces por demás interesante

Referencias

Baez de la F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. Recuperado de: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm

Bono, X. (2004) Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados. Recuperado de: http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/ CdP20192.pdf

Cárdenas, T. J. (2009). Escuelas Aceleradas. En A. Barraza (coord.), *Tendencias y Modelos para la Escuela del Siglo XXI* (pp. 66-73). México, IUNAES.

Herrera N. (2011). Factores importantes que hacen a las escuelas eficaces. Recuperado de: http://www.cchep.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=76:factores-importantes-que-hacen-a-las-escuelas-eficaces-&catid=38:articulos-de-interes&Itemid=63

Levin, H., (2000), Escuelas Aceleradas: una década de Evolución. Recuperado de: http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/File/Las%20escuelas%20aceleradas.pdf

López, F. (1994). La influencia de los valores en el éxito educativo y la mejora escolar, *Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.* Recuperado de: http://www.educa2.madrid.org/cms_tools/files/9e39076b-05b6-471e-a97b-2f27e6bb9525/BBPP_FLR_Valores_Exito.pdf

Sammons, H. (1998) Características clave de las escuelas efectivas*. México SEP.* Recuperado de http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=136771

Sánchez, J. B. (2009). Las Escuelas Eficaces y el liderazgo escolar. En A. Barraza (coord.), *Tendencias y Modelos para la Escuela del Siglo XXI* (pp. 112-7121). México, IUNAES

ESCUELAS DE PROCESOS INNOVADORES VERSUS ESCUELAS CON INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

El presente artículo compara dos modelos escolares autodenominados innovadores a través de la siguiente ruta de análisis: a) en primer lugar se realiza una breve introducción que busca contextualizar de una manera conceptual el problema de la innovación, b) en un segundo momentos e presenta el modelo al que se denomina "Escuela de Procesos Innovadores", c) en un tercer momento se presenta el modelo al que se denomina "Escuela de Innovación Tecnológica", y d) en un cuarto momento se realiza el análisis comparativo a partir de cuatro ejes: foco de atención de la innovación, carácter de la innovación, agente destinatario de la innovación y proceso destinatario de la innovación.

Introducción

El término innovación educativa es altamente polisémico; los análisis realizados por el autor del presente capítulo, a este respecto, le han permitido identificar los problemas estructurales presentes en la conceptualización de la innovación educativa, entre los que vale la pena mencionar:

- La falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido por la comunidad académica internacional que permita identificar qué es o no innovador (Blanco & Messina, 2000)
- La reducción del contenido conceptual de la innovación educativa al volverse sinónimo de innovación tecnológica en educación (Barraza, 2005).
- La prevalencia abrumadora de las definiciones descriptivas sobre el término innovación educativa, en detrimento de las definiciones teóricas (Barraza, 2007a)
- La existencia de una dialéctica multiplicidad/diversidad en los componentes estructurales de las definiciones (Barraza, 2007a).

Estos problemas, junto con otros más, se ven reflejado cuando se intenta plantear un modelo escolar que tenga como adjetivo "Innovador" (p. ej. Escuela Innovadora). En ese sentido, el presente capítulo se orienta a analizar dos de los modelos escolares que se autodenominan innovadores: la Escuela Innovadora que centra su atención en los procesos (Barraza, 2005 y Barraza, 2007b) y la que centra su atención en la innovación tecnológica (Jaik, 2009).

Escuela de Procesos Innovadores

En el año 2005, Barraza establece una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa a partir de ocho ideas fuerza que integra en un enfoque general, al que denomina crítico progresista.

Bajo este enfoque, la innovación educativa es definida como un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el curriculum y/o la enseñanza; este proceso, para ser considerado innovador, debe responder, entre otras, a las siguientes ideas fuerza:

a) Las innovaciones son esencialmente procesos de resolución de problemas donde necesariamente se establecen relaciones significativas entre los

distintos saberes de los involucrados, de tal manera que éstos pueden ir adquiriendo una perspectiva más elaborada de su práctica profesional.

b) La gestión de proyectos de innovación debe estar mediada por un estilo democrático, en el marco de un sistema educativo descentralizado, que impulse la participación de los involucrados y, por lo tanto, desarrolle procesos de empoderamiento en el ámbito institucional.

c) La innovación implica siempre una experiencia personal que adquiere su pleno significado en la práctica profesional de los involucrados y su éxito depende de que no entre en contradicción con los valores de las personas, de lo contrario tiene pocas posibilidades de éxito.

d) La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento.

e) Una buena innovación es la que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo con los cuales ineludiblemente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, cobertura y eficiencia.

f) La innovación educativa sigue siempre la dirección de "abajo-arriba" porque las propuestas que vienen de fuera sin la participación de los profesores poco alteran la práctica profesional.

Estas ideas fuerza las utiliza el autor para describir dos de las principales prácticas presentes en un modelo escolar: la docencia y la gestión institucional. La primera de ellas constituye el eje rector de una escuela innovadora, mientras que la segunda de ella, se convierte en su principal soporte, al posibilitar que se desarrolle al interior de las escuelas una docencia innovadora.

En primer lugar se puede afirmar que una docencia innovadora implica que el docente constituya como núcleo central de su práctica profesional las siguientes acciones (Barraza, 2009)

- Destacar la construcción de problemas: es necesario reconocer que los problemas de la actuación docente no son obstáculos incómodos sino los

motores que impulsan una superación y actuación profesional que tiene como objetivo central el aprendizaje de los alumnos.

• Incorporación de la innovación educativa: el reconocimiento de la existencia de múltiples problemas que configuran y le dan sentido a la actuación del docente obliga a la construcción de soluciones, preferentemente, originales y novedosas que provoquen la mejora de la situación precedente.

• Sustituir la visión estratégica por una visión metodológica como orientación central de las soluciones innovadoras que articule técnicas, estrategias, procedimientos y actividades en un todo coherente que presente una finalidad explícita y haga evidente los valores y creencias que la respaldan.

• Promover el trabajo colegiado que involucre la cooperación y el dialogo en la construcción de problemas y de soluciones innovadoras, por lo que se deben "crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo" (Carbonell, 2001; p. 115).

En segundo lugar, es menester reconocer que el papel del directivo escolar, como principal actor de la gestión institucional desde una perspectiva innovadora, puede ser explicitado tomando como base las fases de la innovación: planeación, implementación y evaluación (Barraza, 2007b).

En el proceso de planeación de la innovación, el director del centro escolar debe asumir, entre otros, los siguientes roles:

- Facilitador de la toma de conciencia, entre los profesores, de que existe un problema o una necesidad; en caso de que los profesores no logren ese nivel de conciencia es mejor no proceder con el proceso de innovación.
- Promotor de la decisión de llevar a cabo un proceso de innovación; esta decisión, si no colaborativa, por lo menos debe ser consensuada en base a la toma de conciencia lograda por los maestros.

- Coordinador de la planeación del proceso de innovación; esta planeación debe ser colaborativa en el proceso mismo de elaboración o, por lo menos, debe ser conocida y avalada por los profesores.

En el proceso de implementación de la innovación, el director del centro escolar debe asumir, entre otros, los siguientes roles:

- Generador de una conciencia colectiva que conduzca a la cohesión del grupo. y que por lo tanto, provoque un alto sentido de pertenencia, tanto a la institución, como al equipo innovador.
- Impulsor de la participación permanente, sobre todo en los momentos en que el grupo manifieste inercias o simule la participación.
- Supervisor de los avances que se vayan logrando, ya que esto permitiría presionar, si es necesario, a un mayor compromiso o productividad a los miembros del grupo.

En el proceso de evaluación de la innovación, el director del centro escolar debe asumir, entre otros, los siguientes roles:

- Impulsor de la evaluación continua con el objetivo de realimentar el proceso mismo de la innovación.
- Coordinador de la evaluación final del proceso de innovación con el objetivo de promover la reflexión sobre lo logrado y el análisis de los problemas encontrados en la implementación.
- Promotor de la difusión de la experiencia innovadora.

Los diversos roles que debe cubrir un director para gestionar procesos de se pueden reducir a tres funciones operativas que definen un estilo de dirección democrática: trabajo de equipo, empoderamiento y asesoría (Veciana, 2002).

Escuela de Innovación Tecnológica

La Compañía Microsoft desarrolla, en el marco de Alianza por la Educación, el proyecto Escuela del Futuro, el cual posteriormente es rediseñado y se convierte

en el “Programa Escuelas Innovadoras” (Jaik, 2009). Este programa, que tiene por objetivo crear un modelo educativo que permita desarrollar prácticas innovadoras, incorporando la más alta tecnología a favor del aprendizaje de los estudiantes, se basa en ciertos supuestos que afirman que el uso de la tecnología en el aula:

- provoca un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- promueve que la enseñanza sea un experiencia motivante, interesante y acorde a los requerimientos del siglo XXI.
- impulsa la inclusión de los estudiantes en la economía del conocimiento,
- apoya a las escuelas para ir más allá del límite del aula, de los libros de texto, de la biblioteca escolar y de los modelos tradicionales de enseñanza,
- se ha convertido en una poderosa herramienta para la educación, al permitir que cualquier miembro de la sociedad tenga acceso al mundo de la información,
- facilita la colaboración a grandes distancias,
- permite el desarrollo grupal

Para el proceso de implementación de una Escuela Innovadora se sigue la siguiente ruta metodológica compuesta por seis fases (EST No. 12, s/f):

- Introspección: Dirigida a establecer el sustento metodológico y pedagógico que garantice el éxito del programa.
- Investigación: Para la revisión e identificación de las mejores prácticas de innovación a través de un proceso de consulta.
- Inclusión: Referida a la integración del equipo de colaboradores del Gobierno y líderes clave de la comunidad.
- Innovación: Encaminada a determinar aspectos necesarios referidos a recursos humanos, materiales y de infraestructura.
- Implementación: Conlleva el inicio del entrenamiento, preparación y lanzamiento del programa.

- Introspección/reflexión: Para revisar y reflexionar los logros obtenidos, fortalezas y debilidades, y con base en ello realizar las adaptaciones necesarias

Las escuelas inscritas en este programa trabajan en colaboración con la Compañía Microsoft, empleando una serie de principios educativos que involucran la investigación y tecnología adaptada a las necesidades particulares de la comunidad en la que se asientan. Estos elementos se constituyen en los tres ejes del programa: uso de tecnología de alto nivel (incluido obviamente el acceso a internet), la investigación (que incluya la referente a los planes y programas de estudio que trabaja el docente) y la alianza con la comunidad circundante.

Las escuelas que trabajan este programa se caracterizan por generar un ambiente pedagógico que entusiasma a los estudiantes, que inspira la responsabilidad y gusto por el aprendizaje, e incorpora soluciones tecnológicas que permiten el desarrollo grupal.

Los docentes esencialmente participan en estas escuelas como facilitadores de los procesos de aprendizaje; mientras que los alumnos son considerados como los protagonistas del proceso educativo por lo que se busca "propiciar un aprendizaje personalizado, con un programa de estudio motivante y con el manejo de diversos estilos de aprendizaje. Manejar un modelo educativo en el que el estudiante dirija su propio aprendizaje" (Jaik, 2009; p. 33)

Los creadores de este tipo de escuela consideran, a pesar de lo visible, que el proyecto no es únicamente tecnológico, sino todo un proyecto pedagógico ya que, reconocen, el aprendizaje no se logra por el uso de la tecnología en sí misma, sino por las prácticas de los docentes que adoptan nuevas estrategias y metodologías de enseñanza centradas en el estudiante, que garantizan su preparación para afrontar los desafíos del siglo XXI.

Análisis Comparativo

Para realizar el análisis de los dos modelos ya presentados se toman en cuenta los siguientes cuatro indicadores: a) foco de atención de la innovación, b) carácter de la innovación, c) agente destinatario de la innovación, y d) proceso destinatario de la innovación,

- La Escuela de Procesos Innovadores (EPI) centra su atención, en la innovación de la enseñanza que brinda el docente, mientras que la Escuela de Innovación Tecnológica (EIT) centra su atención en las tecnologías de la información y la comunicación como medio que promueve centralmente la innovación.
- La EPI presenta un carácter holístico de la innovación intentando impactar, desde la enseñanza toda la vida escolar, mientras que la EIT presenta un carácter reduccionista al centrar su atención esencialmente en el aprendizaje mediado por las tecnologías.
- En la EPI el agente destinatario de la innovación es el docente, por lo tanto la vida escolar gira alrededor de las prácticas que desarrolla el docente y el trabajo de los otros actores, p. ej. los directivos, es exclusivamente de apoyo a la docencia innovadora, mientras que en la EIT el agente destinatario de la innovación es el alumno y la actuación del resto de los agentes educativos involucrados está subordinada a los requerimientos o posibilidades de la tecnología.
- En la EPI el proceso destinatario y eje articulador de toda la innovación es la enseñanza, mientras que en la EIT el proceso destinatario y eje articulador de toda la innovación es el aprendizaje.

A manera de cierre

Los dos modelos escolares aquí analizados, a pesar de que originalmente se denominan innovadores, nos plantean dos formas diametralmente opuestas de abordar la educación.

En el primer caso, en la denominada Escuela de Procesos Innovadores, se aborda la innovación educativa desde una perspectiva comprehensiva e integral, mientras que en el segundo caso, en la denominada Escuela de Innovación Tecnológica, se aborda la innovación desde una perspectiva reduccionista al sinonimizar la innovación tecnológica y la innovación educativa.

Por otra parte, también es necesario destacar que la EPI se ubica en las corrientes psicológicas instruccionales que centran su atención en la enseñanza, mientras que la EIT se ubica en las corrientes psicológicas cognoscitivistas que centran su atención en el aprendizaje.

Estas diferencias centrales estarían explicadas, al menos parcialmente, por los impulsores de uno y otro modelo; la EPI es impulsada por educadores ubicados en la autodenominada tendencia crítica de la educación, mientras que la EIT es impulsada por una de las principales compañías fabricante de hard ware y soft ware y que es liderada por uno de los principales multimillonarios del mundo.

Referencias

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa, 5(28),* 19-31

Barraza, A. (2007a). Análisis conceptual del término innovación educativa. *Visión Educativa IUNAES, 1(3),* 3-15.

Barraza, A. (2007b). La gestión de los procesos de innovación. *Avances en Supervisión Educativa, 6,* s/p.

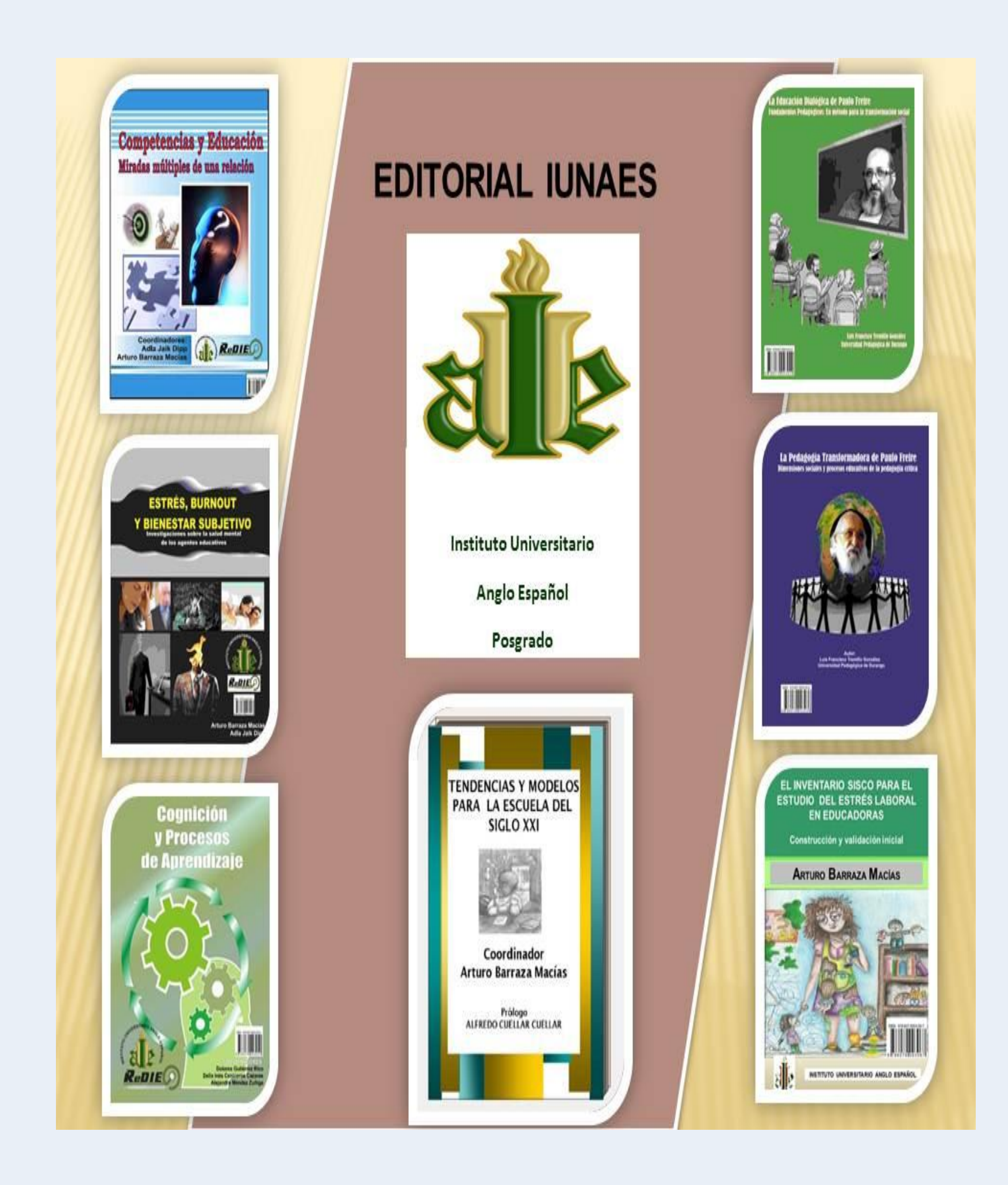
Barraza, A. (2009). Del docente estratégico al docente innovador: la transición necesaria. En A. Rivera y M. A. Zabalza (comp.), *Escenarios profesionales y docencia universitaria* (pp. 46-55). México, Domzen.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid, España: Morata.

Escuela Secundaria Técnica No. 12 (s/f). *Programa Escuelas Innovadoras.* Consulta realizada el 15 de abril de 2012 de: http://148.235.6.140/portal/index.php?op=604

Jaik, A. (2009). Innovando las escuelas. En A. Barraza (coord.), *Tendencias y Modelos para la Escuela del Siglo XXI* (pp. 31-39). México, IUNAES.

Veciana, J. M. (2002). *Función directiva.* México: Alfa Omega.



Mayores informes:

iunaes@yahoo.com.mx



Mayores informes:

praxisredie@gmail.com